

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI, PSYCHOLOGII I SOCJOLOGII
UNIwersytetu Zielonogórskiego

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 45, część 1**

**NOWY WYMIAR KAPITAŁU SPOŁECZNEGO:
TWÓRCZOŚĆ, KREATYWNOŚĆ I INNOWACJE.
UWARUNKOWANIA ROZWOJOWE
I KULTUROWE**

Pod redakcją
Marzanny Farnickiej

Zielona Góra 2019

REDAKTOR NACZELNY/REDAKTOR JĘZYKOWY
Ewa Narkiewicz-Niedbałec

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO
Mariusz Kwiatkowski

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY
Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA
Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Leszek Gołdyka,
Bogdan Idzikowski, Zbigniew Izdebski, Krystyna Janicka,
Tomasz Jaworski, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha,
Kazimierz M. Słomczyński, Zdzisław Wołk,
Maria Zielińska.

RECENZENCI
Lista recenzentów dostępna na www.roczniklubuski.uz.zgora.pl/recenzenci

REDAKCJA WYDAWNICZA
Aleksandra Kurzawa

SKŁAD KOMPUTEROWY
Gracjan Głowacki

KOREKTA ARTYKUŁÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM
I TŁUMACZENIE ABSTRAKTÓW
Jolanta Osękowska-Sandecka

ISSN 0485-3083

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa.
Rocznik Lubuski jest indeksowany w bazach:
CEJSH, ERIH PLUS, Index Copernicus International
Elektroniczna wersja: www.roczniklubuski.uz.zgora.pl

WYDANIE PUBLIKACJI SFINANSOWANE PRZEZ

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
Podniesienie poziomu naukowego i poziomu umiędzynarodowienia wydawanych czasopism naukowych oraz upowszechniania informacji o wynikach badań naukowych lub prac rozwojowych – zadanie finansowane w ramach umowy 656/P-DUN/2019 ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę



Uniwersytet Zielonogórski
Instytut Psychologii, Instytut Pedagogiki
Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe
© Copyright by Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Uniwersytet Zielonogórski

DRUK

Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
I. TWÓRCZOŚĆ I KREATYWNOŚĆ – UWARUNKOWANIA KULTUROWE	
TATIANA RONGINSKA	
Wielowymiarowość kreatywności w edukacji	15
EDYTA BARTKOWIAK	
Pedagogika twórczości w tradycji europejskiej. Ujęcie retrospektywne ..	29
JACEK GRALEWSKI	
Czy płeć twórcy ma znaczenie? Przekonania nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki	49
II. KREATYWNOŚĆ I INNOWACJE W BADANIACH	
MAŁGORZATA KUŚPIT	
Postawa twórcza a style radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie	73
IRENA PUFAL-STRUZIK	
Kreatywność i skłonność do ryzyka u studentów – różnice płci	91
ANNA KRASNODEŹBSKA	
Migrantki jako kreatorki własnego życia	105
III. INNOWACJE W PRAKTYCE	
MARZANNA FARNICKA, NOEMI SERRANO DIAZ	
3D printing skills as a resource for the development of creativity in middle childhood	123
MAŁGORZATA KARCZEWSKA, VAIDA ŽEGUNIENĖ, LAIMA KUPRIENĖ	
Innovative language learning/teaching process in higher education institutions. A polish-lithuanian comparative study	135

MARIYA ALEKSEEVNA ABRAMOVA, VALERIY VASILIEVICH KRASHENINNIKOV, ROMAN VLADIMIROVICH KAMENEV The influence of high technologies on the formation of high-order consciousness	151
EWA JURCZYK-ROMANOWSKA Coding education for elderly people – the Silver Code Project	161
ANNA KORLAK-ŁUKASIEWICZ Innowacje w pracy socjalnej z osobami z niepełnosprawnością	177

IV. KU ROZWOJOWI – WYZWANIA

LIDIA KATARYŃCZUK-MANIA, MACIEJ KOŁODZIEJSKI, MIROSŁAW KISIEL Kreatywność jako przedmiot badań edukacyjno-muzycznych	191
AGNIESZKA OLCZAK Rozwój kreatywności wyzwaniem XXI wieku a rzeczywistość szkoły ..	205
MARIA REGINA TEIXEIRA FERREIRA CAPELO, JOHN MIGUEL COSTA VARELA, NOEMÍ SERRANO DÍAZ, MARIA HELENA GONÇALVES JARDIM Teachers' creativity and innovation: the key to educational change ...	219
INETTA NOWOSAD Alicanto czy Simurg? O zmianie orientacji na innowacje i przywództwo w szkolnej codzienności	233

WSTĘP

We współczesnym świecie twórczość, kreatywność i innowacyjność stały się ideami nie tylko podejmowanych działań technicznych czy biznesowych. Pojęcia te wyznaczają także zadania nowoczesnej edukacji. Właśnie ukazanie nowej perspektywy dla rozwoju kreatywności i jej zastosowań w postaci innowacji jest celem prezentowanego tomu „Rocznika Lubuskiego” (tom 45 część 1/2019).

Wspólnym mianownikiem oddawanego w ręce Czytelników tomu jest refleksja nad zjawiskiem twórczości oraz jej przejawami, jakimi są kreatywność i innowacje. Wszystkie te pojęcia traktowane są w literaturze wielowymiarowo. Zarówno twórczość, jak i kreatywność opisuje się w kategoriach cechy procesów myślenia lub wybitnych zdolności (Sternberg 2006, s. 88). Edward Nęcka proponuje rozpatrywanie *kreatywności* jako *cechy osoby*, czyli wytwórcy, natomiast *twórczości* jako *cechy wytworu* (Nęcka 2005, s. 17). Howard Gardner *kreatywność* postrzega jako stawianie nowych pytań, wykraczających poza standardy (Gardner 2002, s. 12). W powyższym ujęciu różnica między tworzeniem a kreatywnością i innowacyjnością mogłaby dotyczyć rozróżnienia między kreatywnością rozumianą jako cecha osoby i jej potencjał a twórczością związaną z produktem i jego cechami. Metaanaliza przeprowadzona przez Sai Loo (2017, s. 49) doprowadziła go do zbudowania uwarunkowań kreatywności w dwu wymiarach: indywidualnym i zespołowym. Wnioski autora wskazują, że aby tworzyć nowe i innowacyjne produkty, wykonawcy wykorzystują zdolności poznawcze, osobowość, specjalistyczną wiedzę oraz specyficzne, sprzyjające warunki tkwiące w środowisku. S. Loo na podstawie metaanalizy badań w obszarze ekonomii, psychologii, socjologii i zarządzania wskazał, że do zaistnienia kreatywności konieczna jest edukacja ukierunkowana na określony proces rozwiązywania problemów, szkolenia i specyficzny, sprzyjający jej, klimat pracy (Loo 2017, s. 128). Co ciekawe, za niezbędne warunki pracy twórczej uznano: wspierające środowisko, takie jak infrastruktura informacji, komunikacja i technologie elektroniczne (ICET), szkolenia, środowisko pracy i edukacja. Podobny model uwarunkowań działań twórczych przedstawił James M. Rhodes (Rhodes 1963, s. 479). W swoim modelu zwanym „4Ps of creativity” wskazał, że kreatywność i innowacyjność powinny być traktowane jako wypadkowe interakcji między: cechami i motywami jednostki, procesami myślenia i działania,

przedmiotem (potencjalnym produktem i jego cechami) oraz zapotrzebowaniem i wsparciem tkwiącym w środowisku życia twórcy (lub twórców). W ujęciu tym przyjmuje się nieliniarny kierunek analizy procesu kreatywności i jej wytworów. Każdy element modelu jest niezbywalny, niezastąpiony i ważny w każdej chwili dla powstawania efektu. Cechy indywidualne mają swoje podłoże w uwarunkowaniach genetycznych, ale ich ekspresja jest także przejawem specyficznych uwarunkowań tworzonych przez kontekst, w którym dana jednostka żyje (dotyczy to zarówno kontekstu historycznego, społecznego, jak i rodzinnego). Interakcja tych dwóch wymiarów uwarunkowań kreatywności warunkuje przebieg procesu twórczego i jego wytwór.

W niniejszym tomie, posłużono się rozróżnieniem między pojęciami: twórczość, kreatywność i innowacja zaproponowanym przez Corazza (2016, s. 265). Przyjęto, że kreatywność i innowacyjność to dwa różne procesy związane z nadrzędną kategorią, jaką jest twórczość (Carlgren, Rauth, Elmquist 2016, s. 52; Marshall 2013, s. 75). Główna różnica między tymi zjawiskami leży w ich funkcjach oraz celach. Kreatywność dotyczy uwolnienia potencjału umysłu do wyobrażenia sobie nowych pomysłów i drogi ich realizacji. Kreatywne pomysły mogą być zmaterializowane, ale mogą zaistnieć też tylko w formie eksperymentu umysłowego. Natomiast innowacja jest całkowicie mierzalna i związana jest z wprowadzaniem zmian w relatywnie stabilnych systemach. Zmiany te mogą dotyczyć stworzenia nowego produktu lub wprowadzenia korekty w czymś, co już jest. Identyfikując nierozpoznaną i niezaspokojoną potrzebę, osoba, organizacja wykorzystuje swoje kreatywne zasoby do wprowadzenia i przetestowania zmiany – innowacji. W tym celu, co podkreśla się w literaturze, nie wystarczy idea jednej osoby. Potrzebne są mechanizmy uruchamiające procesy, które umożliwią testowanie i materializowanie idei w produkt. To, co należy podkreślić, to fakt, że oba procesy mogą być wzbudzane spontanicznie, wzbudzone koniecznością, ale także mogą być zaplanowanymi działaniami, które można traktować jako technologie rozwoju kreatywności czy innowacyjności.

W 45 tomie „Rocznika Lubuskiego” zaprezentowano artykuły teoretyczne i badawcze, które ukazują wyniki poszukiwań uwarunkowań rozwoju twórczości, kreatywności i innowacji w perspektywie interdyscyplinarnej. Zamierzeniem redaktora tomu było nie tylko przybliżenie dorobku naukowego badaczy, którzy zajmują się uwarunkowaniami rozwoju tych zjawisk, ale także ukazanie znaczenia szeroko pojmowanej twórczości i jej aplikacji w życiu społecznym, rozumianej jako kapitał społeczny. Takie interpretowanie twórczości i kreatywności związane jest z kształtowaniem nie tylko klimatu, ale i systemów sprzyjających budowaniu konkurencyjności na globalnym rynku dóbr, zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Zamysł taki zwią-

zany jest z szeroko dyskutowanym obecnie problemem barier kulturowych w wykorzystywaniu kapitału społeczeństwa (Czapiński 2011, s. 280). Zdaniem Czapińskiego bariery te związane są nie tylko z czynnikami tkwiącymi w systemach, ale i w jednostkach. Mogą nimi być: brak umiejętności współpracy czy przywództwa, przeciążenie lub brak wiedzy dotyczącej przebiegu procesu twórczego, ale także problemy w radzeniu sobie z dynamicznymi zmianami wywoływanymi pojawianiem się coraz to nowych technologii. Ponadto należy zauważyć, że szybkie zmiany technologiczne zmieniają nie tylko drastycznie warunki rozwoju człowieka, ale i warunki edukacji. (Farnicka 2017, s. 45; Plucker, Beghetto, Dow 2004, s. 90).

Przedkładany 45(1) tom „Rocznika Lubuskiego” ma charakter interdyscyplinarny i międzynarodowy, co wynika ze specyfiki właściwej podejmowanej problematyce. Znajdują się w nim teksty z obszaru językoznawstwa, kulturoznawstwa, pedagogiki, psychologii i socjologii. Autorami prezentowanych piętnastu artykułów są naukowcy, reprezentujący różne dyscypliny z zakresu nauk społecznych z 14 różnych ośrodków naukowych w Polsce i za granicą. W tomie zaprezentowano artykuły zarówno doświadczonych badaczy, którzy od wielu lat prowadzą badania w zakresie proponowanej tematyki, jak i praktyków, śmiało testujących innowacje i zastanawiających się nad tworzeniem strategii ich rozwoju.

Tom, który trzymacie Państwo w rękach, składa się z czterech części. Część pierwszą, zatytułowaną *KREATYWNOŚĆ I INNOWACJE – UWARUNKOWANIA KULTUROWE* tworzą trzy artykuły wnoszące refleksje dotyczące uwarunkowań ukrytych w historii i kulturze instytucji. Tę część otwiera artykuł Tatiany Ronginskiej ukazujący rozważania nad wielowymiarowością pojęcia twórczości i kreatywności (*Wielowymiarowość kreatywności w edukacji*). Artykuł Edyty Bartkowiak, pod tytułem *Pedagogika twórczości w tradycji europejskiej. Ujęcie retrospektywne*, śledzi proces kształtowania się twórczej edukacji. Natomiast w artykule Jacka Gralewskiego pod tytułem *Czy płeć ma znaczenie dla rozumienia kreatywności: przekonania nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnego chłopca i kreatywnej dziewczynki* dotknięto kwestii kulturowych oczekiwań wobec twórcy związanych z jego płcią.

Druga część tomu, zatytułowana *KREATYWNOŚĆ I INNOWACJE W BADANIACH* zawiera artykuły, w których wyeksponowano aspekt indywidualny kształtowania się i rozwoju twórczości. Kreatywność traktowana jest jako cecha myślenia, osobowości, zdolność specjalna lub postawa. Znajdują się tu artykuły dotyczące uzdolnień muzycznych, ale i zdolności do adaptacji i twórczego przekształcania rzeczywistości, zarówno w aspekcie mentalnym, jak i fizycznym. W pierwszym artykule w tej części Małorzata

Kuśpit wskazuje na różne style radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie (*Postawa twórcza a style radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie*). Natomiast Irena Pufal-Struzik unaocznia różnice związane z kreatywnością i skłonnością do ryzyka a płcią studentów (*Kreatywność i skłonność do ryzyka u studentów – różnice płci*). Część tę zamyka artykuł Anny Krasnodębskiej, który z teoretyczno-metodologicznego punktu widzenia można uznać za nowatorski. Autorka poddaje analizie proces migracji jako działanie, którego efektem są zmiany w życiu jednostek. Takie ujęcie procesu migracji jest samo w sobie kreatywne i innowacyjne (*Migrantki jako kreatorki własnego życia*).

Część trzecia *INNOWACJE W PRAKTYCE*, zawiera teksty związane zarówno z rozwojem specyficznych umiejętności, jak i wykorzystywaniem nowych technologii (produktów innowacyjnych) w procesie uczenia się i nauczania. Część ta składa się z pięciu artykułów. Głównie są to doniesienia z badań nad wykorzystywaniem innowacji w procesie edukacji oraz sposobu wykorzystywania dostępnej wiedzy dla rozwoju kreatywności jako cechy i umiejętności oraz innowacyjności jako umiejętności wytwarzania nowych rzeczy. Pierwszy artykuł Marzanny Farnickiej, Noemi Serrano Diaz pod tytułem *3D Printing Skills as a Resource for the Development of Creativity*, jest prezentacją założeń i wdrożeń związanych z realizacją projektu Erasmus KA2+ pod tytułem *Dream Makers*. Natomiast w artykule drugim Małgorzata Karczewska, Laima Kupriene i Vaida Žegunienė (*Innovative language learning/teaching process in Higher Education Institutions. A Lithuanian-Polish comparative study*) prezentują wyniki kompleksowych badań porównawczych z zastosowaniem różnorodnych standaryzowanych narzędzi badawczych, w tym także swojego autorstwa, dotyczących wykorzystywania i skuteczności wykorzystywanych innowacji w nauce języków obcych na wyższych uczelniach w Polsce i na Litwie. W tekście Marii Abramovej, Valeriyego Krasheninnkova i Romana Rameneva ukazano zmiany, jakie ma wykorzystywanie nowoczesnej technologii na rozwój poznawczy studentów (*The High Technologies influence to the formation of high – order consciousness*). Czwarty artykuł Ewy Jurczyk-Romanowskiej, zatytułowany *Elderly Education in Coding – Assumptions of Silver Code Project*, wskazuje uwarunkowania społeczne i indywidualne w zakresie umiejętności kodowania osób po 65 roku życia. Część tę zamyka artykuł Anny Korlak-Łukasiewicz artykuł pod tytułem *Innowacje w pracy socjalnej z osobami z niepełnosprawnością*, który prezentuje aktualne modele wprowadzania innowacji do pracy z osobami z niepełnosprawnością w placówkach służb społecznych.

Tom zamyka część czwarta zatytułowana *KU ROZWOJOWI – WYZWANIA*. W tej części znajdują się artykuły, ilustrujące z jednej strony wyzwania, które stawia podjęcie celu, jakim jest rozwój kapitału społecznego w wymiarze twórczości i innowacyjności, a z drugiej poruszają dylematy natury aksjologicznej i stawiają pytania o dalszy kierunek i tempo zachodzących transformacji w rozumieniu twórczości człowieka, zwłaszcza w jej przejawach pod postacią kreatywności i innowacyjności.

Część tę rozpoczyna artykuł Lidii Kataryńczuk-Manii, Mirosława Kisiela oraz Macieja Kołodziejskiego pod tytułem *Kreatywność jako przedmiot badań edukacyjno-muzycznych*. Natomiast artykuły Agnieszki Olczak (*Rzecz o kreatywności wyzwaniem XXI wieku a rzeczywistość szkoły*) oraz Reginy Capelo, Miguela Vareli, Noemi Serrano Diaz i Marii Heleny Jardim (*Teacher creativity and innovation: the key to educational change*) wskazują wyzwania, z którymi muszą zmierzyć się systemy edukacyjne, jeśli mają stanowić dobre środowisko rozwoju twórczości i jej przejawów. Natomiast artykuł Inetty Nowosad (*Alicanto czy Simurg? O zmianie orientacji na innowacje i przywództwo w szkolnej codzienności*) dotyczy problemu zmiany sposobu kształtowania nie tylko instytucji, ale i potencjału jednostek w perspektywie rozwoju innowacji.

Mam nadzieję, że Czytelnik w prezentowanym „Roczniku Lubuskim” znajdzie potencjał jaki niesie refleksja nad szeroko pojętą twórczością i warunkami ją kształtującymi.

Marzanna Farnicka

Literatura

- CARLGREN L., RAUTH I., ELMQUIST M. (2016), Framing Design Thinking: The Concept in Idea and Enactment, „Creativity and Innovation Management”, t. 25, nr 1, s. 38-57, DOI: 10.1111/caim.12153.
- CORAZZA G. E. (2016), Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity, „Creativity Research Journal”, t. 28, nr 3, s. 258-267, DOI: 10.1080/10400419.2016.1195627.
- CZAPIŃSKI J. (2011), Miękkie kapitały a dobrobyt materialny – wyzwania dla Polski, [w:] W kręgu psychologii społecznej, red. J. Czarnota-Bojarska, I. Zinserling, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 253-285.

- FARNICKA M. (2017), The Impact of Cyber – Activity on Human Development, „Humanities and Social Sciences Letters”, t. 5, nr 2, s. 43-53.
- GARDNER H. (2002), Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce, Media Rodzina, Poznań.
- LOO S. (2017), Creative Working in the Knowledge Economy, Routledge Ltd., Abingdon, Oxfordshire, <https://www.routledge.com/Creative-Working-in-the-Knowledge-Economy/Loo/p/book/9781138211391> [data dostępu: 13.03.2019].
- MARSHALL D. (2013), There’s A Critical Difference Between Creativity and Innovation, „Business Insider”, <http://www.businessinsider.com/difference-between-creativity-and-innovation-2013-4?IR=T> [data dostępu: 10.03.2019].
- NĘCKA E. (2005), Psychologia twórczości, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- PLUCKER J., BEGHETTO R. A., DOW G. T. (2004), Why Isn’t Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research, „Educational Psychologist”, t. 39, nr 2, s. 83-96, DOI: 10.1207/s15326985ep3902_1.
- STERNBERG R. (2006), The Nature of Creativity, Creativity, „Research Journal”, t. 18, nr 1, s. 87-98, DOI: 10.1207/s15326934crj1801_10.
- RHODES J. M. (1963), Creativity resides in mental concept. „The Educational Forum”, t. 27, nr 4, s. 477-4.

I

**TWÓRCZOŚĆ I KREATYWNOŚĆ –
UWARUNKOWANIA KULTUROWE**

Tatiana Ronginska*

WIELOWYMIAROWOŚĆ KREATYWNOŚCI W EDUKACJI

Wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy
Albert Einstein

Wprowadzenie

Zadanie edukacji akademickiej polega na tworzeniu systemu wiedzy łączącej elementy poszczególnych obszarów, w przypadku psychologii dotyczy to funkcjonowania człowieka w różnych sferach życiowych. Podejście przedmiotowe stanowiące podstawę edukacji realizowane jest poprzez nabywanie wiedzy i umiejętności z zakresu treści programowych wybranych kierunków i specjalności. Współczesne środowisko pracy ma natomiast wyraźny charakter interdyscyplinarny, co wymaga od absolwenta studiów wyższych umiejętności łączenia wiedzy z różnych dyscyplin. Kompetencje zawodowe przestają być domeną jednej dziedziny wiedzy, a edukacja wyższa – wystarczającym warunkiem sukcesu zawodowego, gdyż osoba z wyższym wykształceniem jest zmuszona do poszerzania wiedzy fachowej poprzez liczne kursy i studia podyplomowe. Środowisko zawodowe naszych czasów zaczyna mieć coraz bardziej globalną konfigurację, podobnie jak globalny staje się świat oraz gospodarki i społeczeństwa w nim funkcjonujące. Globalizacja rynku pracy wymaga poszukiwania nowych strategii i form edukacyjnych, odwołujących się do potencjału intelektualnego człowieka, zdolnego do łączenia wiedzy z różnych obszarów.

Wychodząc z założenia, że czynnikiem integrującym różne elementy w całość jest kreatywny potencjał jednostki należy określić jego miejsce w edukacji i życiu zawodowym człowieka. Kreatywność jako wyrażenie indywidualności i niepowtarzalności jest w stanie ochronić człowieka przed edukacją masową, która jak i kultura masowa stała się odznaką dzisiejszych

***Tatiana Ronginska** – doktor habilitowany w dziedzinie psychologii, profesor UZ, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: diagnostyka psychologiczna, psychologii stresu, psychologia pracy i zarządzania; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3332-9262>; e-mail: t.ronginska@wpps.uz.zgora.pl

czasów. Moc kreatywnego potencjału człowieka była niegdyś przesłanką renesansu w sztuce, można więc spodziewać się, iż stanie się ona podłożem renesansu edukacji we wszystkich jej formach i aspektach.

Zdolność umysłu kreatywnego do zróżnicowanego odbioru i przetwarzania informacji pozwala jednostce wyjść poza granicę istniejących norm, przezwyciężyć trudności występujące w procesie indywidualnego rozwoju, gwarantując jego niepowtarzalność i unikatowość, stanowiąc podstawę rozwoju twórczego. Dzięki kreatywności rozwój staje się tematem otwartym, nieobciążonym determinującym wpływem wrodzonych instynktów biologicznych i niezależnym od zaplanowanego, manipulacyjnego oddziaływania bodźców zewnętrznych.

Kreatywność w edukacji – słowo wstępne

W większości definicji kreatywność jest określana jako zdolność umysłu do tworzenia czegoś nowego (Fromm 1959; Sternberg 1996, 2001, 2006; Guilford 1978; Torrance 1981; Lubart, Mouchiroud, Tordjman, Zenasni 2009; Maslow 2009; Amabile 1996; Barron 1969; MacKinnon 1962; Nęcka 2001; Sternberg, Lubart 1995; Popek 2003; Druzinin 2008; Bogojawlenskaja 1980, 2002; Lubart, Mouchiroud, Tordjman, Zenasni 2009; Cholodnaja 2002), co świadczy o istnieniu odpowiedniego potencjału w strukturach poznawczych człowieka warunkującego ową zdolność. Można zatem przypuszczać, że każda jednostka od urodzenia jest przygotowana do aktywności twórczej, a przypisywanie kreatywności źródła tej aktywności niejako wyczerpuje problem definicyjny. Pozostaje natomiast pytanie o zasady i prawidłowości tej mocy, na które odpowiedź pozwoliłaby przejść od definicji deskryptywnej do wyjaśnienia mechanizmów kreatywności. Zdając sobie sprawę ze złożoności fenomenu kreatywności w niniejszym opracowaniu zostanie podjęta próba zbliżenia się do jego istoty, która z oczywistych powodów nie może być traktowana jako całkowicie wyczerpująca.

Żyjąc w czasach dominacji kultury masowej nieustannie poszukujemy źródeł indywidualnej, unikatowej i niepowtarzalnej kreatywności, ponieważ właśnie ona może uchronić człowieka przed zniknięciem w oceanie masowej produkcji. Siłą napędową wszelkiego rozwoju nie są podobieństwa, tylko różnice, ujawniające się w mocy wyobraźni, fantazji, pomysłowości i inwencji twórczej. Kreatywność i rozwój są związane ze sobą w sposób naturalny, gdyż indywidualną i niepowtarzalną drogę życiową warunkują nie tyle wyuczone przez człowieka schematy, powielane w procesie wychowania i nauczania, ile zdolność do tworzenia nowych, oryginalnych rozwiązań zadań rozwojowych. W przeciwnym przypadku mielibyśmy do czynienia z „produkcją masową”, „klonami”, czyli z ludźmi, którymi łatwo byłoby stero-

wać i manipulować stosując reguły, normy, standardy zachowania pożądane przez osoby sterujące rozwojem, wychowaniem, nauczaniem.

Kreatywność a inteligencja

Najstarsza psychologiczna koncepcja myślenia twórczego była zaproponowana przez Guilforda (1978). U podstaw procesów twórczych znajduje się zdolność jednostki do myślenia dywergencyjnego, rozbieżnego (*divergent thinking*), które przejawia się w zadaniach otwartych i polega na generowaniu wielu rozwiązań. Zdolność ta jest odzwierciedleniem swobodnego toku myślenia, bez nastawienia na poszukiwanie jedynie słusznych odpowiedzi, nieograniczonego kryteriami ramowymi, lecz ukierunkowanego na znalezienie różnorodnych, oryginalnych i przede wszystkim nowych sposobów rozwiązywania zadań. Cechami myślenia dywergencyjnego charakteryzującymi umysł kreatywny są według Guilforda płynność, giętkość oraz oryginalność procesów myślowych. W kreatywności jednostki jest zawarta zdolność do elastycznego, swobodnego poruszania się w intelektualnej przestrzeni psychicznej, a umysł kreatywny jest w stanie oceniać obiekty poddawane analizie z różnych punktów widzenia, unikając przy tym prostych, trywialnych, dobrze znanych rozwiązań i spojrzeń.

Poszukując źródeł wiedzy wyjaśniających istotę fenomenu kreatywności człowieka warto odwołać się do dwuczynnikowego modelu rozwoju inteligencji R. B. Cattella (1971). Analizując rozwój umysłowy autor wskazuje na istnienie wrodzonego potencjału kreatywnego człowieka wyrażonego w inteligencji płynnej (*fluid intelligence*), zawierającej zdolność umysłu do swobodnego operowania rzeczami, symbolami, obiektami, co umożliwia dostrzeganie ukrytych związków między nimi. Inteligencja płynna pozwala funkcjonować poza sztywnymi, wyuczonymi algorytmami rozwiązywania zadań, które powstają w trakcie uczenia się zorganizowanego. Przeciwnieństwem do niej jest inteligencja skryształizowana (*crystallized intelligence*), będąca rezultatem procesów nabywania wiedzy podczas nauczania w obszarze określonej dyscypliny. Autor zwraca uwagę na to, że w trakcie rozwoju stopniowo wzbogaca się wiedza nabyta w procesie nauczania sformalizowanego, ale jednocześnie słabnie tendencja do twórczej percepcji i interpretacji świata.

Określenia, które wybrał Cattell dla wyjaśnienia różnic pomiędzy dwoma rodzajami inteligencji, wskazują na to, że wrodzony potencjał intelektualny jednostki, będąc jeszcze nieuporządkowanym, „nieuformowanym” poprzez procesy nauczania, ma strukturę cieczy, płynu, czyli jest w nim zawarta zdolność do swobodnego poruszania się wśród obiektów świata zewnętrznego, dostrzegania wszystkich ich stron. Ten rodzaj aktywności intelektual-

nej charakteryzuje się umiejętnością do wykrywania oryginalnych, nowych związków pomiędzy tymi obiektami. Innymi słowy przychodząc na świat człowiek jest z natury przygotowany na kreatywne, nieograniczone w swojej złożoności obcowanie się z bogactwem jego bodźców, symboli, obiektów itd.

Przełomowym momentem w rozwoju poglądów na temat diagnostycznej mocy ilorazu inteligencji była monografia Ulrica Neissera „Poznanie i rzeczywistość” („Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology”), prekursora praktycznej psychologii poznawczej (Neisser 1981). Sprawność umysłowa jednostki badana w zadaniach testowych jest zdaniem autora wskaźnikiem zasobów pamięci długotrwałej, natomiast potencjał kreatywny pozostaje poza granicami testów obiektywnych. Dla rozwiązywania problemów życia codziennego zasoby wiedzy zgromadzonej w trakcie nauczania przedmiotowego nie zawsze są wystarczającym warunkiem osiągnięcia sukcesu zawodowego i życiowego. Ostatni postulat Neissera stał się teoretyczną przesłanką koncepcji inteligencji sukcesu (*Successful intelligence*), opracowanej przez Roberta Sternberga (1996), w której ważne miejsce zajmuje kreatywny potencjał jako nieodzowny czynnik sukcesu życiowego człowieka.

W historii nauki można się spotkać z podobnymi punktami widzenia. O dwóch różnych rodzajach umysłu mówił rosyjski fizjolog I. P. Pawłow w swoim wykładzie „O umyśle rosyjskim” wygłoszonym w 1918 roku w auli Uniwersytetu w Sankt-Petersburgu z okazji przyznania nagrody Nobla za teorię warunkowania klasycznego (Pawłow 1999). Będąc jednym z prekursorów badań nad wrodzonymi cechami ośrodkowego układu nerwowego Pawłow zwracał uwagę na istnienie dwóch typów umysłu: „naukowego” i „zwyčajnego”. Umysł naukowy, podkreślał uczony, ma do czynienia tylko z niewielkim obszarem rzeczywistości, natomiast umysł zwyczajny – z całokształtem życia człowieka. Porównując punkt widzenia Pawłowa z dwuczynnikowym modelem inteligencji Cattella można przypuszczać, że inteligencja płynna znajduje swoje odzwierciedlenie w umyśle zwyczajnym (o szerokim zakresie rozumowania, globalnym spojrzeniu na rzeczywistość, umiejętności docierania do wszystkich stron obiektów), natomiast umysł naukowy można porównać z inteligencją skryształizowaną, wyuczoną, zorganizowaną według reguł, schematów i zabiegów definicyjnych danego wycinka rzeczywistości. Zbliżony pogląd znajdujemy w koncepcji mądrości Sternberga, gdzie mądrość występuje jako wyjątkowa zdolność do rozumienia związków między rzeczami, odkrywania ukrytych sensów zdarzeń, wspomagająca rozwiązywanie problemów życia codziennego (za: Łukaszewski 2018, s. 40).

Kreatywność a adaptacja

Przyjmując aksjomatycznie, że rozwój człowieka przebiega w warunkach zmiennych i złożonych istotnym czynnikiem indywidualnej drogi życiowej staje się zdolność do ciągłej adaptacji, poszukiwania adekwatnej odpowiedzi na każde wymaganie otoczenia zewnętrznego. Różnorodność reagowania na ogrom i różnorodność bodźców otoczenia jest immanentną cechą psychiki człowieka, nie tylko wyposażonego w organy zmysłowe niezbędne dla percepcji bodźców, lecz zdolnego do syntetycznego przetwarzania napływającej informacji w oparciu o czynności umysłowe. W trakcie procesów uczenia się powstają struktury poznawcze, zdolne do rozwoju dzięki procesom akomodacji i asymilacji włączonym w globalny proces równoważenia struktur poznawczych (Piaget 1981). Gromadzenie informacji w ciągu życia jednostki polega na jej włączeniu się do dotychczas istniejących struktur. Każdy nowy fragment wiedzy powinien znaleźć swoje miejsce w strukturach już istniejących, połączyć się z nimi na zasadzie integracji, tak aby osiągnąć stan jakościowo lepszej adaptacji. W tym procesie decydującą rolę może odegrać inteligencja płynna, która zawiera w sobie możliwość łączenia oddzielnych fragmentów wiedzy w całość zintegrowaną. W psychologii myślenia ważną rolę odgrywa zasada łączenia się fragmentów w całość, czego rezultatem jest gestalt, który cechuje wysoki poziom integracji elementów strukturalnych. Płynność myślenia i zdolność do integracji zakotwiczona w mechanizmie gestaltu są warunkami powstawania nowych struktur poznawczych.

Piaget podkreślał, że „[...] ewolucja dlatego polega na równoważeniu, że trudności, które trzeba przezwyciężyć, mają formę zaburzeń równowagi, spowodowanych przez przeszkody lub opory nowych treści wobec dotychczas wystarczających form, przezwyciężenie zaś tych przeszkód otwiera nowe możliwości” (Piaget 1981, s. 192).

Koncepcja Piaget’a daje możliwość spojrzenia na istotę kreatywności jako potencjału wrodzonego, dzięki któremu struktury poznawcze są w stanie wzbogacać się przyjmując nowe elementy wiedzy, ponieważ mają ku temu predyspozycje – stopnie swobody łączenia różnorodnych elementów. Kreatywny charakter sfery umysłowej przejawia się w zdolności do asymilacji nowych bodźców, a to, co Piaget określał mianem elastyczności i giętkości struktur poznawczych (*Equilibre et structure d'ensemble*) wyraźnie wskazuje na ewolucyjne znaczenie kreatywności dla funkcjonowania człowieka w rozmaitych, trudnych, często sprzecznych sytuacjach życiowych.

W kontekście adaptacyjnej funkcji kreatywności na szczególną uwagę zasługuje teoria dezintegracji pozytywnej Dąbrowskiego (Dąbrowski 1989). Rozwój psychiczny człowieka autor widzi przez pryzmat ciągłych zmian, integrację i dezintegrację struktur psychicznych. Zmiany te są nieodłącznym

warunkiem rozwoju potencjału twórczego człowieka, a także jego dobrostanu psychicznego.

Podkreślając dynamiczny charakter procesów rozwojowych Dąbrowski mówił o tym, „[...] że nie może być rozwoju – a szczególnie rozwoju twórczego i przyspieszonego – bez przeżyć, wstrząsów, konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, bez stanów nierównowagi psychicznej, a więc bez depresji, niepokojów, lęków, obsesji, dążności do przewyciężenia siebie, do przekroczenia własnego typu psychologicznego[...]” (Dąbrowski 1989, s. 12).

Stany nierównowagi wewnętrznej są wpisane w procesy rozwoju struktur poznawczych, bowiem odzwierciedlają sposoby poszukiwania oryginalnych, nowych rozwiązań, a napięcia, którego te stany przejściowe wywołują, nie można traktować wyłącznie jako zaburzenia psychoruchowego, lecz należy upatrywać w nim wrodzonego instynktu eksploracji świata, ciekawości, dążenia do odkrywania nowych aspektów rzeczywistości obiektywnej oraz wewnętrznej struktury Ja. Równowaga stała, osiągnięta i zastygła może być przyczyną stagnacji. Stany wewnętrznego niepokoju są dobrze opisane w biografjach twórczych osób, bowiem nikt z nich nie charakteryzował się „grzecznym”, konformistycznym i prospołecznym zachowaniem, dopasowanym do ogólnie przyjętych norm. Niepokój wewnętrzny zawsze towarzyszy procesom twórczym, będąc odzwierciedleniem wysiłku poszukiwania źródeł własnej kreatywności. Zdaniem Dąbrowskiego „sprowadzenie procesów przystosowawczych jedynie do oscylowania pomiędzy sądami innych ludzi w celu osiągnięcia wygodnego kompromisu konformistycznego pozbawia adaptację znaczenia twórczego, sprawia, iż ztraca ona elastyczność, oryginalność i kreatywność” (tamże, s. 28). Analizując strukturę kreatywności w aspekcie kontekstu społecznego Sternberg i Lubart w pracy o symbolicznym tytule „*Defying the crowd*” (tłum. „Pokonując tłum”) wskazują na konformizm jako cechę hamującą otwartość umysłu i kreatywność człowieka (Sternberg, Lubart 1995).

Kreatywny wymiar procesów rozwojowych i adaptacyjnych ujawnia się w ciągłym powstawaniu jakościowo lepszych struktur, które będąc zdolnymi do kolejnego łączenia się, zachowują swoje stopnie swobody w celu dalszego przyjmowania nowych fragmentów wiedzy. Kreatywność charakteryzuje umysł otwarty, zdolny do swobodnego operowania informacją dotyczącą obiektów świata.

Kreatywność a zdrowie psychiczne

Badanie kreatywności człowieka jest problemem zasługującym na szczególną uwagę, gdyż dzięki potencjałowi twórczemu człowiek jest w stanie nie tylko rozwijać się, pokonywać trudności, nabywać nową wiedzę, ale przede

wszystkim chronić siebie przed nadmiarem wymagań, stresów i obciążeń świata zewnętrznego. Znaczenie kreatywności jako istotnego czynnika dobrostanu i rozwoju człowieka nie raz była podkreślana w ramach psychologii humanistycznej, jednak często przyjmowało to wyłącznie formy deklarowanych wartości, patetycznego apelu na temat możliwości realizacji siebie, niezależnie od wieku, pochodzenia, warstwy społecznej itd.

Twórca psychologii humanistycznej, Abraham Maslow pisał o tym, że kreatywność jest uniwersalną cechą osób dążących do samorealizacji: „Twórczość u ludzi samorealizujących się była pod wieloma względami podobna do twórczości wszystkich dzieci – szczęśliwych i czujących się bezpiecznie. Była ona spontaniczna, łatwa, wolna od stereotypów i banałów [...] Prawie każde dziecko potrafi spostrzegać bardziej swobodnie, bez uprzednich oczekiwań, co tam powinno być, co musi być albo co zawsze tam było [...] W każdym razie, wszystko to zdaje się wskazywać, że mamy do czynienia z fundamentalną, nieodłączną cechą natury ludzkiej, możliwością daną od urodzenia wszystkim istotom ludzkim lub ich większości, która najczęściej bywa utracona, stłumiona czy zahamowana, gdy dana osoba zostaje poddana oddziaływaniom kultury” (Maslow 2009, s. 248).

Umiejętność dorosłego człowieka widzieć świat tak, jak widzą go dzieci, Maslow nazywał „wtórną naiwnością” posługując się pojęciem z zakresu filozofii humanistycznej George’a Santayany, podkreślając, „[...] że większość osób dorosłych zatracą wrodzoną zdolność do „naiwnego” postrzegania świata, i tylko nieliczni zachowują tę zdolność od młodego wieku przez całe życie lub w dorosłości odnajdują ją w sobie ponownie” (tamże, s. 249).

Według Maslowa kreatywność nie tylko wyznacza indywidualną drogę rozwojową człowieka, będąc źródłem inspiracji procesów samorealizacji, ale również pomaga jednostce ujawnić siebie w kontaktach z innymi ludźmi, stworzyć wokół siebie otoczenie pełne sensu i energii pozytywnej. Można powiedzieć, iż tworzy ona swoisty parasol ochronny, podtrzymując człowieka podczas pokonywania trudności związanych z dążeniem do realizacji siebie, swoich potencjalnych i aktualnych możliwości. Porównanie kreatywności człowieka dorosłego z potencjałem twórczym dzieci może być lepszym dowodem, że jest ona nie tylko ważnym czynnikiem działania twórczego, lecz również decydującym warunkiem rozwoju psychicznego jednostki, powstawania indywidualnego i niepowtarzalnego Ja, gwarancją zdrowia psychicznego i fizycznego.

Postulaty psychologii pozytywnej, która stała się swoistym rozszerzeniem nurtu humanistycznego, podkreślają znaczenie potencjału intelektualnego jednostki dla kształtowania zdrowego i szczęśliwego życia. Na motywacyjną moc kreatywnego podejścia do życia wskazuje Csikszentmihalyi:

„Psychologia pozytywna zakłada, że satysfakcja płynąca z twórczej aktywności – i, ogólniej, z każdego zachowania, które służy poszerzaniu Ja – jest równie autentyczna i pierwotna jak satysfakcja homeostatyczna, która redukuje dyskomfort i dolegliwości” (Nakamura, Csikszentmihalyi 2005, s. 115). Kluczowym pojęciem psychologii pozytywnej jest *Flow* – przepływ, tok, swobodny ruch, stan, w którym może przebywać człowiek w chwilach pełnego zaangażowania, natchnienia, harmonijnego łączenia z tym, czym się zajmuje. Stan ten charakteryzuje poczucie nieograniczonej swobody, radości, nawet euforii, która pozwala zapomnieć o czasie i przestrzeni, co jest charakterystyczne dla momentów twórczego wzniesienia się ponad zwykłą rzeczywistość, oderwania się od codzienności. Stan ten często jest nazywany transem, odmiennym stanem umysłu i świadomości, w którym może przebywać osobowość twórcza, artystyczna.

Kreatywność – propozycja definicji

Wyjaśnienie źródeł kreatywności znajdujemy w pracach Fromma, poświęconych funkcjonowaniu osób kreatywnych (Fromm 1959). Zdaniem badacza „Kreatywność wymaga odwagi porzucenia pewników” (tamże, s. 25) i jest rozumiana jako tworzenie czegoś nowego, bądź obrazu, wiersza, lub utworu muzycznego. Jednocześnie autor upatruje w kreatywności nie tylko rodzaju działania, lecz przede wszystkim generalnej postawy jednostki, z którą jest związany proces tworzenia i która jest cechą charakteru. Tłumacząc sens kreatywności Fromm zwraca uwagę na to, iż kreatywność jest swoistą, wyjątkową zdolnością człowieka do świadomej percepcji rzeczy, przedmiotów, rodzajem widzenia i odpowiadania na pytania. „Widzieć przedmiot w jego „totalnej” całości, w całości powiązań z innymi przedmiotami” (tamże, s. 17).

Kreatywność występuje jako kluczowa cecha orientacji produktywnej w koncepcji rozwoju społecznego Fromma, bowiem „[...] słowo ‘produktywność’ kojarzy się z twórczością [...]” (Fromm 1994, s. 75). „Produktywność jest postawą, do której zdolna jest każda jednostka ludzka, jeżeli nie jest umysłowo i emocjonalnie upośledzona” (tamże, s. 75).

Podsumowując, kreatywność jest wrodzoną predyspozycją człowieka, w której wyraża się zdolność do całościowej, globalnej percepcji świata, który jawi się w mnogości powiązań pomiędzy tworzącymi go rzeczami, przedmiotami i zjawiskami.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania dla potrzeb niniejszej pracy sformułowano następującą roboczą definicję kreatywności: Kreatywność jest cechą umysłu wyrażoną w zdolności do swobodnego operowania obiektami lub pojęciami, podczas którego każdy obiekt lub pojęcie może występować w nieograniczonej ilości związków z innymi obiektami lub pojęciami. Kre-

atywny umysł posiada nieograniczoną liczbę stopni swobody rozumowania i interpretacji świata.

Pojęcie liczby stopni swobody przyjęte w naukach przyrodniczych oznacza możliwość wchodzenia w nowe związki wskazując na to, ile ruchów może wykonać obiekt w otaczającej go przestrzeni. Przekładając na język psychologii można powiedzieć, że kreatywny umysł dzięki wielkiej liczbie stopni swobody operowania informacją potrafi tworzyć nowe i oryginalne związki pomiędzy obiektami. Tak powstają nowe teorie, piękne dzieła sztuki, które znajdują drogę do każdego, bowiem każdy widzi w nich to jedno, najważniejsze dla siebie.

Przyjmując, że kreatywność posiada niezliczoną liczbę stopni swobody docierania do innych, zawiera w sobie moc oddziaływania na każdego poszczególnego człowieka, inspirując go do naśladowania, podziwiania i własnej twórczości, można mówić o jej wyjątkowej wartości dla rozwoju człowieka i społeczeństwa.

Max Planck w przemówieniu wygłoszonym w Cambridge z okazji setnej rocznicy urodzin Jamesa Clerka Maxwella (*James Clerk Maxwell in seiner Bedeutung für die theoretische Physik in Deutschland*) analizował rolę i wpływ wielkiego uczonego na innych ludzi. „Niewątpliwie najważniejszym efektem pracy wybitnego uczonego są wyniki jego badań. Istnieje jednak inny rodzaj jego pracy, który jest równoznaczny z tym pierwszym: jego inspirujący wpływ na innych badaczy, który sam w sobie jest częścią jego samodzielnej pracy. Wielki uczoney na zawsze pozostaje w historii nauki nie tylko dzięki własnym odkryciom, ale i dzięki tym osiągnięciom, które były inspirowane przez niego” (Planck 1966, s. 170). Kreatywny potencjał człowieka jest nie tylko jego indywidualnym bogactwem, lecz jest on zapisany do największych skarbów całej ludzkości i powinien być wspierany przez procesy edukacyjne.

W dążeniu do działania kreatywnego człowiek konfrontuje się ze światem, szukając możliwości uwolnienia własnej energii twórczej. W kontaktach ze światem odnajduje siebie samego, realizuje własne Ja. Odzwierciedlając świat w sobie poszukuje odpowiedzi na pytanie o sens swego istnienia w świecie, w którym zajmuje centralne miejsce, gdyż jest dla siebie samego jedynym autorem obrazu świata. Tak rozumiany proces poznania własnego Ja widzimy w poznawczej koncepcji konstruktów osobistych Kelly’ego, który postuluje priorytetowe znaczenie inteligencji w funkcjonowaniu człowieka, nazywając go twórcą własnej, niepowtarzalnej koncepcji osobowości. Centralnym pojęciem Kelly’ego jest metafora „Człowiek jako badacz”, naukowiec, który tworzy własny koncept świata, aby móc go oceniać i przewidywać. „Człowiek spostrzega świat poprzez szablony, które sam tworzy

i próbuje zatem dopasować rzeczywistość do nich. W taki sposób człowiek tworzy obraz świata, w którym żyje” (Kelly 1955, s. 33). Zdaniem autora jądrem osobowości jest sposób subiektywnej interpretacji świata przez wolną jednostkę, która rezygnuje z nazywania rzeczy czarnymi lub białymi, prawdziwymi lub fałszywymi. Kelly występuje przeciwko dogmatom i schematom, a obraz człowieka w jego koncepcji jest wyznaczony cechami prawdziwego naukowca podejmującego próby poznawania i przewidywania zjawisk. „Antycypacja nie jest sztuką dla sztuki, lecz służy temu, aby lepiej przedstawić swoją przyszłość. Zza okna terażniejszości człowiek zagląda w przyszłość próbując ją złapać” (Kelly 1955, s. 57).

Życie człowieka jest kreowaniem rzeczywistości na podstawie unikalnej interpretacji rzeczy, obiektów, zjawisk, innych ludzi itd. Daje to możliwość tworzyć i zmieniać siebie samego. Kelly zwraca uwagę na to, że istnieją ludzie, którzy posiadają zdolność do rozpatrywania różnych aspektów świata, i są tacy, co widzą go przez sztywne pryzmaty (por. dwa rodzaje inteligencji Cattella: wielowymiarowość inteligencji płynnej oraz uporządkowanie definicyjne inteligencji skrytalizowanej).

Poznawczy nurt w psychologii osobowości przypisuje jednostce rolę czynnego podmiotu w relacji ze środowiskiem, wyposażonego w umiejętność twórczej adaptacji do zmiennych warunków otoczenia. Decydujące znaczenie odgrywa przy tym giętkość myślenia będąca przejawem elastyczności struktur poznawczych i składnikami kreatywnego potencjału człowieka. Aktywność podmiotu poznania jest ukierunkowana na eksplorację świata i określenie swojej pozycji w nim.

Przytoczone rozważania na temat istoty kreatywności świadczą o wysokiej złożoności tego fenomenu. Nie da się wyjaśnić go w ramach jednej teorii psychologicznej. Kreatywność jest kategorią używaną przez wiele dyscyplin naukowych, łączącą w sobie wiedzę z różnych nauk. Wynika z tego konieczność poszukiwania wciąż nowych sposobów opisu i analizy zjawiska kreatywności.

Podsumowanie

Według Fromma „cnota każdego poszczególnego człowieka [...] stanowi jego wyjątkowa indywidualność” (Fromm 1994, s. 19). „Człowiek może potwierdzić swe ludzkie możliwości tylko poprzez realizację swojej indywidualności. Obowiązek życia jest dla niego tożsamy z obowiązkiem stania się sobą, rozwinięcia swoich potencjalnych, indywidualnych cech” (tamże, s. 24). Jeśli przyjmujemy edukację jako jedną z naczelných wartości człowieka na drodze rozwoju swego Ja, kreatywny potencjał można uznać za tę cnotę, o której pisze Fromm, bowiem jest on odzwierciedleniem niepowtarzalnej i unikatowej

indywidualności człowieka, który chroni go przed unifikacją i zubożeniem w warunkach kultury masowej.

Można więc rzec, że na wspieraniu kreatywności polega zadanie współczesnej edukacji w warunkach narastającej globalizacji świata jako zapobieganie spłyceniu indywidualności poprzez stosowanie rozmaitych kategorii ewaluacji twórczego działania niepowtarzalnej jednostki.

Literatura

- AMABILE T. (1996), *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press.
- BARRON F. (1969), *Creative person and creative process*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BOGOJAWLENSKAJA D. B. (1980), Diagnostika stanowienia twoceskoj licnosti/ Psychodiagnostika i skola, Tallin, TRGU, s. 129-141.
- BOGOJAWLENSKAJA D. B. (2002), *Psychologia tworceskich sposobnostej*, Moskwa, Akademia.
- CATTELL R. B. (1971), *Abilities: Their structure, growth and action*, Boston: Houghton Mifflin.
- CHOŁODNAJA M. A. (2002), *Psychologia intelekta: Paradoksy issledowania*, SPb, Piter.
- DĄBROWSKI K. (1989), *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa.
- DRUZININ W. N. (2008), *Psychologia obsich sposobnostej*, SPb., Piter, 3 izd.
- FROMM E. (1959), *Der kreative Mensch*, in: *Erich-Fromm-Gesamtausgabe (GA) Band IX*.
- FROMM E. (1994), *Niech się stanie człowiek*, Warszawa.
- GUILFORD J. P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa.
- KELLY G. A. (1955), *The Psychology of Personal Constructs*, N.Y., Norton.
- LUBART T., MOUCHIROUD C., TORDJMAN S., F. ZENASNI (2009), *Psychologia kreatywnosti*, „Kogito-Centr”, Moskwa.
- ŁUKASZEWSKI W. (2018), *Mądrość i różne niemądrości*, Sopot, Smak Słowa.
- MACKINNON D. W. (1962), *The nature and nurture of creative talent*, „*American Psychologist*”, 17, s. 484-495.

- MASLOW A. H. (2009), *Motywacja i osobowość*, Warszawa, PWN.
- NAKAMURA J., CSIKSZENTMIHALYI M. (2005), *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, PWN, Warszawa, s. 103-117.
- NEISSER U. (1981), *Poznanie i realnost. Smysl i principy kognitiwnej psychologii*, Moskwa, Progress.
- NEĆKA E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk, GWP.
- PAWŁOW I. P. (1999), *O ruskom ume. Publicnaja lekcija, pročitannaja 20 maja 1918 goda w Petrograde*, „Rossyjski fiziologiceskij zurnal im. I. M. Secenowa”, t. 85, s. 9-10.
- PIAGET J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa.
- PLANCK M. (1966), *Edinstwo fiziceskoj kartiny mira*, Nauka, Moskwa.
- POPEK S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- STERNBERG R. J., LUBART T. I. (1995), *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, New York, Free Press.
- STERNBERG R. J. (1996), *Successful Intelligence*, London.
- STERNBERG R. J. (2001), *Psychologia poznawcza*, Warszawa, WSiP.
- STERNBERG R. J. (2006), *The nature of Creativity*, „Creativity Research Journal”, 18(1), s. 87-98.
- TORRANCE E. P. (1981), *Thinking creatively in action and movement*, Bensenville (IL), Scholastic testing service.

Tatiana Ronginska

MULTIDIMENSIONALITY OF CREATIVITY IN EDUCATION

Keywords: adaptation, education, creativity, degrees of freedom, mental health.

The paper attempts to analyze the categories of creativity in relation to the tasks of modern education. Creativity is presented in the aspects of adaptation, mental health, intellect and cognitive structure development. Based on the presented content of the components of creativity, the author proposed her own definition of the concept, focusing on its major dimensions, and demonstrated the possibilities to enhance the individual's creativity in the process of education.

Tatiana Ronginska

WIELOWYMIAROWOŚĆ KREATYWNOŚCI W EDUKACJI

Słowa kluczowe: adaptacja, edukacja, kreatywność, stopnie swobody, zdrowie psychiczne.

W artykule przedstawiono próbę analizy kategorii kreatywności w odniesieniu do zadań współczesnej edukacji. Kreatywność przedstawiono w aspektach adaptacji, zdrowia psychicznego, inteligencji i rozwoju struktur poznawczych. Na podstawie zaprezentowanych treści kategorii kreatywności zaproponowano autorską definicję pojęcia ze wskazaniem na jej główne wymiary oraz pokazano możliwości wzmocnienia kreatywnego potencjału jednostki w procesie edukacji.

Edyta Bartkowiak*

PEDAGOGIKA TWÓRCZOŚCI W TRADYCJI EUROPEJSKIEJ. UJĘCIE RETROSPEKTYWNE

Wprowadzenie

Do natury pedagogiki należy formułowanie postulatów dotyczących procesu wychowania i jego przebiegu. Na rynku oświatowym dostępne są podręczniki i poradniki zawierające strategię postępowania z wychowankiem (wskazania, normy, formy i metody wychowania), zależną od tego kim powinien być, jakie powinien posiadać dyspozycje. Tymczasem proces wychowania broni się przed każdą uniformizacją. Jak dotąd nie udało się wymyślić uniwersalnej recepty na wychowanie, którą można byłoby zastosować wobec każdego indywiduum.

Z historycznego oglądu różnych pomysłów i rozwiązań edukacyjnych wynika, że najczęściej aprobowaną koncepcją pedagogiczną, a przy tym – w gruncie rzeczy – najstarszą jest idea wychowania intelektualnego, wywodząca się z nurtu umysłowego, zwanego intelektualizmem, od łacińskiego *intellectus*. Jak łatwo się domyślić, kierunek ten stawia na pierwszym miejscu kształcenie umysłu, wychodząc z założenia, że człowiek wykształcony intelektualnie jest zarazem typem moralnym w sensie pozytywnym. Prąd ten sięga głębokiej starożytności i nawiązuje do ideologii platońsko-sokratejskiej, do teorii *intelektualizmu etycznego* w czystej postaci. W interpretacji Sokratesa i Platona cała wartość etyczna człowieka sprowadza się wyłącznie do wiedzy, zwanej wtedy mądrością. Co więcej, skoro cnotę zdobywa się na drodze intelektualnej, człowiek postępuje cnotliwie tylko wówczas, gdy rozumie, jak należy postępować. I odwrotnie, jeśli tego nie pojmuje, jeśli nie umie odróżnić dobra od zła, wówczas postępuje niemoralnie. W XVIII wieku, głównie za sprawą Jana Jakuba Rousseau intelektualizm

***Edyta Bartkowiak** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: dzieje wychowania i opieki nad dzieckiem z szczególnym uwzględnieniem problemu dzieci niechcianych i aktywności Kościoła katolickiego na rzecz organizacji opieki zastępczej w tradycji polskiej; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5911-493X>; e-mail: E.Bartkowiak@ipp.uz.zgora.pl

etyczny przerodził się w orientację o charakterze bardziej pedagogicznym (*intelektualizm pedagogiczny*). Zgodnie z duchem pedagogiki naturalnej kierunek ten zakładał, że poprzez kształcenie intelektualne rozwija się natura ludzka. Trzecią odmianą intelektualizmu na gruncie wychowania był tzw. *intelektualizm psychologiczny* Jana Fryderyka Herbarta, dla którego kultura rozumu nie była celem wychowania, a za ledwie środkiem do wychowania duchowego, do rozwoju ludzkiej psychiki, na którą składają się jeszcze dwa inne pierwiastki: uczuciowy i wolicjonalny.

Pomimo odległych tradycji, światopogląd intelektualistyczny nie wytrzymał próby czasu w konfrontacji z wymogami życia społecznego i pedagogiką *Nowego Wychowania*, która proponowała niekonwencjonalne rozwiązania zarówno w zakresie organizacji nauczania, jak również pod względem doboru treści i metod kształcenia. Jednym z projektów, który cieszył się szczególnym uznaniem wśród zwolenników nowej szkoły była koncepcja szkoły twórczej i wychowania twórczego, którą w Polsce ambitnie propagował Henryk Rowid (1877-1944).

Wychowanie ludzi twórczych, umiejących kształtować rzeczywistość to jedno z najważniejszych wyzwań teraźniejszości. Kreatywność jako konieczny cel i środek działania we współczesnych społeczeństwach jest akcentowana przez gremia międzynarodowe wypowiadające się na temat edukacji. Międzynarodowa Komisja ds. Edukacji dla XXI wieku pisząc o wielu nierozwiązanych problemach naszych czasów, stwierdziła, że to nie brak zasobów intelektualnych czy też gospodarczych uniemożliwia podjęcie właściwych działań, ale brak umiejętności twórczego posługiwania się wiedzą i innowacyjnymi środkami technologicznymi. W wielu raportach oświatowych, m. in. Edgara Faure'a *Uczyć się, aby być* (1972), Raporcie Klubu Rzymskiego *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”* (1982), czy w przywołanym już Raporcie Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998) podkreśla się ogromne znaczenie wychowania człowieka twórczego. *Homo creator* jest wzorcem wychowawczym w wielu krajach na świecie. Kształcenie zhumanizowane, postrzegane jako permanentne wymaga bowiem ze swej istoty twórczego stosunku do życia, do siebie i do świata.

Powszechnie przyjmuje się w edukacji cele związane z twórczością, które niestety najczęściej nie są urzeczywistniane w praktyce (Dudzikowa 2001). Nauczyciele traktują twórczość jako nośne hasło, które ginie w natłoku innych pilniejszych zadań programowych. Tymczasem wiele wskazuje na to, że to właśnie przygotowanie do aktywności twórczej i autokreacji powinno być nadrzędnym celem wychowania, a także istotnym środkiem dydaktycznym. W wychowaniu twórczym chodzi przecież o ukształtowanie postawy

charakteryzującej się kreatywnym nastawieniem do rzeczywistości, otwartością na nowe doświadczenia, akceptowaniem tego, co nowe i nieznane. Wychowanie do twórczości, wychowanie skierowane ku przyszłości, wychowanie antycypacyjne – to modne dziś hasła pedagogiczne, wyrażające intencje rozwoju nowego człowieka, człowieka, który potrafi odczytać sygnały docierające doń z różnych obszarów rzeczywistości, który nada im nowe znaczenie, który znajdzie zastosowanie dla wielu z pozoru mało istotnych elementów rzeczywistości.

Z uwagi na wielostronne korzyści, tak dla uczniów i nauczycieli, jak i dla samej szkoły, wynikające z realizacji idei wychowania twórczego, a tym samym – w obawie, by wizja szkoły twórczej nie przerosła organizatorów dzisiejszej edukacji, pragnę włączyć się do dyskusji na ten temat z pozycji historyka wychowania. W poszukiwaniu *homo kreatora* jako wzorca wychowawczego dla współczesności, proponuję ujęcie retrospektywne, sięgające źródeł idei wychowania twórczego i szkoły twórczej, które przybliży ogólny sens edukacji twórczej w przeszłości i ewolucję, jaka dokonała się w rozwoju tej kategorii pedagogicznej. Rozpocznę od wyjaśnienia kluczowych pojęć: twórczość, edukacja twórcza i szkoła twórcza.

Kontekst pojęciowy

Słowa *tworzyć* i *twórczość* pochodzą od łacińskiego *creare* i *creatus* oznaczających „robić” lub „produkować”, bądź też „rosnąć” (Szmidt 2007, s. 841). Pojęcie twórczości, mimo powszechnego używania go w mowie potocznej i w tekstach naukowych wielu dyscyplin jest trudne do określenia. Zgodnie z definicją Krzysztofa J. Szmidta zamieszczoną w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*, *twórczość* to „działalność przynosząca wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania, itd.) cechujące się nowością i wartością (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą), mającą takie znaczenie przynajmniej dla podmiotu tworzącego” (Szmidt 2007, s. 841). We współczesnej literaturze pedagogicznej zagadnienie twórczości, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności nauczycielskiej szeroko analizuje też Marzenna Magda-Adamowicz (2015).

Z historycznego punktu widzenia istotna dla rozumienia ewolucji twórczości jest wykładnia filozoficzna, a ściślej – wielowiekowe milczenie filozofii na ten temat. Starożytni przypisywali bogom, a nie ludziom zdolność powoływania do istnienia nowych bytów, idei, wartości. Jedynie artyści mieli rzadki dar konstruowania nowej rzeczywistości słowa, który nazywano niekiedy „boskim szalem”, w domyśle: twórczości. Natomiast artyści sztuk wizualnych, twórcy najbardziej wzniosłych dzieł, uznanych dzisiaj za arcydzieła, traktowani byli przez starożytnych jak rzemieślnicy wytwarzający

według reguł. Dopiero chrześcijaństwo nadało przymioty twórcze Bogu. Mówiono o Bogu jako Stwórcy świata. Bóg stworzył świat z niczego (*creatio et nihilo*) (Górniewicz 1997, s. 77). Tworzenie z niczego to przez całe wieki całkowicie boski atrybut, niesprowadzalny do świata rzeczy zrobionych przez człowieka. Przez całe stulecia w dziejach kultury europejskiej nie wspomniano o twórczości, bo jej nie zauważano, a nie zauważano, bo jej nie ceniono – doskonałość widziano w Bogu. Dopiero w XVII wieku termin twórczość został użyty po raz pierwszy na oznaczenie czynności człowieka, dokładniej poety (Szmidt 2007, s. 841-842). Z kolei określenie *edukacja twórcza* (*creative education*) wywodzi się z języka angielskiego i pojawiło się po raz pierwszy dopiero w 1937 roku w czasie panelu naukowego. Około 1997 roku słowo *twórczość* zostało użyte w tytułach ponad 8450 książek i artykułów naukowych (Szmidt 2007, s. 842).

Podobnie jak w przypadku *twórczości*, trudno doszukać się jednej uznanej definicji *szkoły twórczej*. Hasło to występuje na przykład w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* i w przedwojennym *Podręcznym leksykonie pedagogicznym*. W pierwszym z wymienionych źródeł, *szkoła twórcza* została zdefiniowana w sposób dość ogólny jako „placówka oświatowo-wychowawcza, która realizuje szeroko pojęte innowacje edukacyjne. Zachodzi w niej twórczość organizacyjna, twórczość indywidualna podmiotów ją współtworzących, a także twórczość w przestrzeni społecznej, która wynika ze współdziałania rodziców, nauczycieli, uczniów oraz innych pracowników szkoły na rzecz wspólnego dobra” (Cudowska 2007, s. 298). W ujęciu przedwojennym, dużo bardziej lapidarnym „szkoła pracy (twórcza) oparta jest na metodzie czynnej postawy ucznia wobec nauki” (Króliński 1935, s. 239).

Określenie *szkoła twórcza* i *wychowanie twórcze* do polskiej tradycji edukacyjnej wprowadził Henryk Rowid, który już w 1931 roku w książce pt. *Szkoła twórcza* pisał: „Istota wychowania twórczego i szkoły twórczej polega na tym, że stwarzamy tu w związku ze środowiskiem warunki i sytuacje, które wyzwalają energie psychofizyczne dziecka i umożliwiają ich wyrażenie się w różnej postaci, ich rozwój i ciągłe doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego” (Rowid 1931, s. 8).

Zgodnie z logiką Rowida, właściwy sens edukacji twórczej i szkoły twórczej wykracza poza przyjęte zapisy definicyjne, dlatego pojęcia te najlepiej rozumieć i interpretować szeroko, odwołując się do różnych orientacji w pedagogice: do naturalizmu pedagogicznego, do pedagogiki personalistycznej, społecznej, humanistycznej, jak również do innych jej nurtów, jak: aktywizm, pragmatyzm, czy wolunatryzm. Zresztą w podobny sposób pedagogika szkoły twórczej jest klasyfikowana w opracowaniach prezentujących główne systemy i kierunki pedagogiczne, o ile w ogóle jest tam wymienia-

na. Stefan Kunowski wywodzi ideę szkoły twórczej z pedagogii liberalnej, a konkretnie z filozofii pragmatyzmu i osadza ją w realiach amerykańskich, nawiązując do „szkół działania” i „nauczania przez działanie” (*learning by doing*), popularyzowanego przez Johna Dewey’a (1859-1952). Znajduje też analogie w niemieckich „szkołach pracy”, promujących „wychowanie przez sztukę” (Kunowski 1993, s. 109-113). Należy podkreślić, że S. Kunowski nie posługuje się bezpośrednio pojęciem *szkoła twórcza*, jedynie zwraca uwagę na znaczenie samorzutnej twórczości dzieci, którą można rozwijać w szkołach działania. Podobnie Ludwik Chmaj, dokonując przeglądu najważniejszych szkół i kierunków w pedagogice nie koncentruje się na szkole twórczej jako takiej. Píše natomiast o zwolennikach „szkół eksperymentalnych”, opartych na kształceniu przez doświadczanie, których wymienia wśród personalistów, wywodzących się z pedagogiki naturalistyczno-liberalnej oraz pedagogikę szkół pracy Georga Kerschensteinera (Chmaj 1962, s. 155-187, 190-197). Również w innych syntezach przeglądowych pedagogika szkoły twórczej nie została potraktowana w sposób szczególny.

Książd Adam Orczyk przeanalizował różne odmiany pedagogiki *Nowego Wychowania* zorientowane na wychowanie twórcze, jak: „szkoła progresywna”, „szkoła pracy”, „szkoła aktywna”, „szkoła na miarę”, „szkoła dla życia i przez życie”. Akcentował przy tym wyraźnie znaczenie rozwoju aktywności u dzieci, niekoniecznie twórczej (Orczyk 2008, s. 230-260). Pośród współczesnych teorii wychowania, nawiązał do pedagogiki waldorskiej, która w jakimś stopniu odzwierciedlała idee szkoły twórczej.

Z kolei w monografiach pod redakcją Bogusława Śliwerskiego można odnaleźć jeszcze inne współczesne koncepcje, choć częściowo zbieżne z ideologią szkoły twórczej. Są to np. pedagogika niedyrektywna, pedagogika antyautorytarna czy nieautorytarna (Śliwerski 2004, s. 197 i nast.).

Porównując dawne i współczesne rozumienie istoty szkoły twórczej, wynikające z analizy zaproponowanych wcześniej ujęć definicyjnych, warto odnotować, że w odróżnieniu od logiki Rowida, właściwy sens szkoły twórczej we współczesności łączy się przede wszystkim z jej innowacyjnością, również organizacyjną i odnosi się w równym stopniu do wszystkich jej podmiotów: uczniów, nauczycieli i rodziców. Tymczasem Rowid wyraźnie eksponuje waleor duchowy, osobowy wychowania twórczego, które ma poniekąd charakter indywidualny, choć dokonuje się w pracy zespołowej i możliwe jest tylko w specjalnych warunkach, sprzyjających samodzielnemu doświadczaniu i uwalnianiu się ekspresji własnej dziecka.

Oba warianty teoretyczne mieszczą w sobie najważniejsze komponenty szkoły twórczej, do których możemy zaliczyć:

- nastawienie na poznanie dziecka;

- uwzględnianie w nauczaniu naturalnego procesu rozwoju dziecka, jego potencjału, sił fizycznych i duchowych oraz ukrytych czasem zdolności i zainteresowań;
- oparcie nauczania na poznawaniu świata i życia przy pomocy zmysłów;
- aranżowanie otoczenia w sposób sprzyjający ekspresji własnej;
- doświadczanie, eksperymentowanie, działanie i przeżywanie;
- tworzenie atmosfery współdziałania i solidarności z grupą rówieśniczą i z nauczycielem;
- kreowanie siebie i otoczenia, wnoszenie nowych wartości i dóbr.

Jak z powyższego wynika, realizacja idei szkoły twórczej jest możliwa wyłącznie w powiązaniu z wychowaniem twórczym, z kształtowaniem twórczej postawy wobec otoczenia i samego siebie. Tylko człowiek otwarty i twórczy jest zdolny do przekształcania otaczającej go rzeczywistości szkolnej w sposób twórczy, jest w stanie tworzyć i twórczo działać, edukować przez twórczość i dla twórczości.

Kanony wychowania twórczego i szkoły twórczej kształtowały się w ciągu wieków. Z perspektywy historycznej, bogactwo sensów i znaczeń związanych z twórczością, edukacją twórczą i szkołą twórczą jest nieporównywalnie większe od ujęć, jakie znajdujemy najczęściej w literaturze. Analizując powyższe zagadnienia w ujęciu wertykalnym można wyodrębnić co najmniej trzy obszary badawcze, zgodne z ewolucją idei edukacji twórczej jako kategorii pedagogicznej. Co więcej, na kolejnych etapach rozwoju teorii twórczej edukacji można wskazać konkretne rozwiązania odpowiadające aktualnej w danym momencie wizji szkoły twórczej. W dalszej części tekstu rozpatrzę, z konieczności w sposób selektywny, najważniejsze tendencje w rozwoju teorii i praktyki związanej z wychowaniem twórczym, jakie ujawniły się w ogólnej ewolucji pedagogiki.

Biorąc pod uwagę siłę i jakość oddziaływania pedagogicznego, możemy mówić o trzech etapach w historycznym rozwoju edukacji twórczej i szkoły twórczej, które pomimo pewnych odmienności, jednak wzajemnie się przenikały i uzupełniały. Istotne znaczenie dla kształtowania się idei szkoły twórczej miał obowiązujący w danym czasie światopogląd filozoficzny. Przez wiele stuleci, praktycznie aż do współczesności kojarzono edukację twórczą z procesem „stwarzania się” człowieka, jak pisał Bronisław Trentowski, co wynikało z filozofii personalistycznej, sięgającej tradycji chrześcijańskiej, a obecnej w pedagogice już od okresu Odrodzenia. Równoległe wyłoniła się z historii druga orientacja, o nachyleniu zdecydowanie bardziej aktywizującym, która pojmowała wychowanie twórcze jako proces dokonujący się

poprzez aktywność, na drodze działania i poznawania świata. I wreszcie jako trzecia zaistniała szkoła twórcza oparta przede wszystkim na ekspresji twórczej dziecka, na tworzeniu i wychowaniu przez twórczość.

Edukacja jako wspomaganie twórczego samorozwoju, jako „stwarzanie się” człowieka

Taki sposób myślenia o edukacji wynikał nade wszystko z refleksji personalistycznej. Personalizm, pochodny od łacińskiego słowa *persona* (osoba) zaistniał w filozofii od czasów Aniciusa Manliusza Boecjusza (ok. 480-542), który przeniósł pojęcie osoby z Osób Boskich Trójcy Świętej na człowieka. I choć personalizm nie posiada jednego światopoglądowo oblicza, w nurcie pedagogiki personalistycznej wyraźnie i jednoznacznie eksponuje się każdy podmiot osobowy – osobę ludzką (zaangażowaną w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania), która postrzegana jest jako istota autonomiczna. Afirmuje się jej godność, rozumność, zdolność do miłości i samoświadomość. Te przymioty stanowią podstawę jej aktów rozumnych i wolnych. Osoba ludzka posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych (Orczyk 2008, s. 338-341).

Dla personalistów pojęcie osoby jest punktem centralnym ogólnej teorii człowieka. W tradycji tomistycznej, od św. Tomasza z Akwinu, człowiek jako osoba jawi się zarazem jako byt samoistny, konkretny, jednostkowy i indywidualny. Osoba to substancja o rozumnej naturze (Kaszyński 2002, s. 56), a zatem natura jest czymś co współlistnieje z człowiekiem, czymś niedefiniowalnym, co od dawna frapowało uczonych i myślicieli.

O naturze, w rozumieniu zdolności czy raczej talentów pisali już starożytni. Jak wiadomo, w wychowaniu ateńskim liczył się człowiek i jego talent. Do natury ludzkiej odwoływali się humaniści, którzy coraz częściej omawiali sprawy wychowania w powiązaniu z psychologią człowieka. Interesowali się jego duchowością, jego wewnętrzną głębią, którą nazywano naturą. W naturze dziecka widziano tajemniczą siłę, potencjał, który wymaga szczególnego traktowania. Postulowano, aby postępowanie z dziećmi, metody nauczania i wychowania były dostosowane do natury dzieci i ich możliwości, poznawanych przy pomocy uważnych obserwacji. W Odrodzeniu po raz pierwszy akcentuje się problem wspomaganie twórczego rozwoju człowieka. W ten sposób wielcy humaniści, jak na przykład Ludwik Vives (1492-1540) zapoczątkowali narodziny pedagogiki humanistycznej.

Jan Amos Komeński (1592-1670), rozważając o naturze ludzkiej dostrzegł jej nierozdzielny związek z naturą rzeczy. Naturę ludzką traktował jako cel wychowania, a przyrodę jako środek prowadzący do niego. Istota

wychowania według Komeńskiego zawierała się w hasle „wychowywać należy w zgodzie z naturą”, wychowanie musi być zgodne z prawami rozwoju psychicznego i fizycznego (później rozwinie to wiek oświecenia). Z natury (przyrody) wyprowadził porządek i zasady, których radził przestrzegać w wychowaniu i nauczaniu (Źródła do dziejów... 1995, s. 333-341). Teoria nowej metody Komeńskiego – nauczania pogładowego postulowała, by wychowanie budziło i rozwijało naturalną dla człowieka ciekawość świata, by uczyło „dostrzegania rzeczy”.

O wspomaganie naturalnego rozwoju dziecka w procesie autokreacji upominał się też Jan Henryk Pestalozzi (1746-1827). Zakładał, że w naturze ludzkiej tkwi coś, co jest niezmiennie, wieczne, co sprawia, że każdy posiada swoje fizyczne i duchowe potrzeby i jest wyposażony w siły i predyspozycje, dzięki którym może osiągnąć spełnienie w życiu i urzeczywistnić swoje życiowe cele. Jednak natura ludzka jest tak skonstruowana, że jednostka nie może osiągnąć swojego prawdziwego przeznaczenia, czyli człowieczeństwa bez oddziaływania otaczających go ludzi. Wszystkie działania, które prowadzą do tego celu, Pestalozzi nazywa „sztuką wychowania”, w skrócie sztuką. W jednym z jego dzieł czytamy: „człowiek staje się człowiekiem tylko przez sztukę” (Bruhlmeiner 2011, s. 40). Pestalozzi był optymistą w kwestii „tworzenia” człowieka, rozwoju jego skłonności i zdolności. W *Łabędzim śpiewie*, swym ostatnim wielkim dziele napisał: „Sama przyroda pobudza człowieka do ich ćwiczenia: oko chce patrzeć, ucho – słuchać, nogi – chodzić, a ręka chwycić. Serce pragnie kochać i wierzyć, a umysł myśleć. W każdej skłonności natury ludzkiej, danej nie w postaci gotowej, lecz jedynie zarodka, tkwi przyrodzone dążenie do wyjścia ze stanu martwoty i nieumiejętności i do stania się siłą w pełni rozwiniętą” (Bruhlmeiner 2011, s. 41).

Wyrazicielem prawdziwie naturalistycznych, niemal natywistycznych dążeń w pedagogice, bezwzględnie odpowiadających teorii wspomaganie twórczego rozwoju dziecka, niejako „zakłętego” w jego naturze był francuski pisarz i filozof – Jean Jacques Rousseau (1712-1778). *Emil*, jego najważniejsze dla pedagogiki dzieło, jest opisem fikcyjnego eksperymentu pedagogicznego, polegającego na śledzeniu wyników wzrastania i rozwoju chłopca, wychowywanego na wsi, pod okiem wychowawcy, który nie stosuje wobec niego przymusu ani dyscypliny. Jedynym regulatorem tempa rozwoju dziecka jest jego natura, rozumiana przez Rousseau dwójako: jako wewnętrzne siły dziecka i jako świat przyrody na dziecko oddziałujący. „Życie doskonale to życie zgodne z naturą” – pisał. Emil, tytułowy bohater książki, w pewnym sensie wyalienowany ze społeczeństwa miał swobodnie dorastać na łonie przyrody, samodzielnie poznając jej uroki i niebezpieczeństwa. Uczył się na drodze doświadczenia, nie pouczany przez wychowawcę, na zasadzie prób i błędów.

W sytuacjach niepowodzenia, sam odpowiadał za konsekwencje swoich wyborów (na przykład, gdy spadł z drzewa). Rousseau bezgranicznie zaufał dziecku, uwierzył w jego dobrą naturę i chęci. Rozpatrywał tylko dobrą stronę wychowania, chociaż budował je na tzw. „wychowaniu negatywnym”. Zakładał, że w konsekwencji również złych postępów, można wyzwolić dobrą naturę dziecka. Ufał, że dziecko, bez niczyjej pomocy, będzie chciało i wiedziało, co robić, aby być szczęśliwym. Wierzył, że niejako z natury jest „skazane” na autokreację i jest to dla niego jedyna droga do odkrycia samego siebie i osiągnięcia pełni człowieczeństwa (Źródła do dziejów... 1995, s. 471-474).

Idee J. J. Rousseau podjęła pedagogika liberalna, która ukształtowała się ostatecznie na początku XX wieku w odpowiedzi na wyzwania „nowej szkoły” i *Nowego Wychowania*. Z systemu liberalnego w Polsce międzywojennej wyodrębniła się swoista „pedagogia personalistyczna”, która była w sensie metaforycznym pomostem pomiędzy personalizmem klasycznym a naturalizmem pedagogicznym. Personalisci nowego pokolenia, do których zaliczyć można również wspomnianego wcześniej H. Rowida w sposób dużo bardziej stanowczy domagali się poszanowania natury ludzkiej, która umożliwia kreację człowieka i jest główną siłą napędową jego twórczego rozwoju. Rowid utożsamiał pojęcie natury z osobowością, którą nazywał „jaźnią indywidualną dziecka”, „w której tkwią energie psychofizyczne, samorzutne tendencje i dyspozycje rozwojowe” (Źródła do dziejów 1998a, s. 284). Porównywał ją do „siły wewnętrznej” drzemiącej w duszy dziecka, do „własnego ja”. Ponadto, wprowadził pojęcie *twórcza osobowość* na określenie struktury duchowej człowieka powstałej przez asymilowanie wartości zawartych w dobrach kulturalnych (Chmaj 1962, s. 185). Osobowość jako podmiot jest według Rowida wytworem procesu wyzwalań się energii twórczej na skutek własnych wewnętrznych wysiłków, jest procesem duchowego stawania się, czyli autokreacji. Każda osobowość jest istotą odrębną, niepowtarzalną, odgrywającą pewną rolę w życiu społecznym. Wyrasta ona na podłożu dyspozycji wrodzonych (instynkty, popędy, umiejętności), które rozwija. Z pojęcia osobowości wyprowadził Rowid *wychowanie twórcze*, które rozumiał jako wyzwalań energii psychofizycznych dziecka i rozwijanie zdolności wyrażania przez nie własnej osobowości (Źródła do dziejów... 1998a, s. 277). Celem wychowania uczynił budzenie sił drzemiących w duszy dziecka, rozwój inicjatywy w tworzeniu wartości materialnych i duchowych oraz zrozumienie i uznanie osobowości dziecka, i poszanowanie jego praw (tamże, s. 284). Rowid bronił autonomii pedagogiki jako nauki o rzeczywistości wychowawczej ze stanowiska dobra dziecka i w poczuciu odpowiedzialności za jego przyszłość, utożsamiając przy tym (podobnie jak Rousseau) kształ-

cenie z samokształceniem, czyli rozwijaniem twórczej osobowości (Rowid 1946, s. 58). Swoją wizję humanistycznego, ale też w pewnym sensie naturalnego wychowania chciał realizować w „szkole twórczej”. Podstawowym zadaniem tej szkoły było „tworzenie warunków i sytuacji, które sprzyjały wyzwaniu energii psychofizycznych dzieci i umożliwiały im wyrażenie się w różnej postaci, rozwój i ciągle doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego” (Źródła do dziejów... 1998a, s. 277). Ośrodkiem pracy w szkole twórczej było dziecko-uczeń, jego życie i potrzeby (tamże, s. 276). Zamiast szkół z tradycyjnymi izbami lekcyjnymi, Rowid proponował tworzenie tzw. domów dla dzieci, młodzieży i rodziców (tamże, s. 284). W miejsce klas szkolnych chciał tworzyć grupy, małe zespoły, które pracowałyby pod kierunkiem nauczyciela, według własnego programu (tamże, s. 276). Obowiązywać je miała zasada kooperacji, współdziałania i solidarności (tamże, s. 275). Istota nauczania w szkole twórczej sprowadzała się do aktywności i samodzielności uczniów, a rola nauczyciela ograniczała się do asystowania, doradzania i wspierania dzieci w ich poszukiwaniach. „Im doskonalszy nauczyciel, tym mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiąganiu zdobyczy wiedzy i techniki, a tym więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy” (tamże, s. 276) – pisał. To pozorne umniejszenie roli nauczyciela, w praktyce wymagało od niego ogromnej wiedzy i umiejętności. Musiał przede wszystkim poznać uczniów, ich potrzeby, wrodzone skłonności i talenty, by twórczo wykorzystać ten potencjał w powiązaniu z wymogami życia społecznego dla ukształtowania się osobowości dziecka. Pierwszą powinnością nauczyciela było tworzenie warunków dla ujawnienia się natury dziecka we wspólnym obcowaniu, a potem budzenie w nim zainteresowań i umacnianie innych funkcji psychicznych, takich jak: pomysłowość, inicjatywa i kreatywność. Mając na uwadze wyłącznie dobro dziecka i jego prawo do swobodnego i twórczego rozwoju, nauczyciel miał uwzględniać w swojej pracy wychowawczej zasady indywidualizacji, wszechstronności, jedności i harmonii, aktywności, wewnętrznej prawdziwości oraz łączności ze środowiskiem. Ponadto, oprócz talentu, powinien odznaczać się zdolnościami pedagogicznymi, takimi jak; intuicja, takt, inteligencja twórcza i sugestywność (tamże, s. 276). Ponad wszystkimi przymiotami nauczyciela, Rowid stawiał jednak umiejętność dialogu z uczniem, budowania zaufania i tworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia. W szkole twórczej uczeń: miał pracować i zdobywać wiedzę samodzielnie; był chętny do współdziałania; czuł się bezpieczny i pewny, bo znajdował się w otoczeniu osób życzliwych, zgodnych i pomocnych; miał poczucie sprawstwa, twórczą moc, którą dyskretnie rozbudził w nim nauczyciel. Rowid w swojej koncepcji szkoły twórczej pragnął powiązać idee *Nowego Wychowania* z pedagogiką kultury oraz postulaty spo-

łecznego wychowania z poszanowaniem osobowości dziecka. W jego wizji nie było mowy o celowym kierowaniu procesem nauczania, liczyła się wyłącznie spontaniczność, swoboda w wyrażaniu myśli, uczuć i dążeń (*pajdocentryzm*).

Edukacja jako proces aktywnego i twórczego działania

W nawiązaniu do tego, co zostało przedstawione wcześniej, nie ulega wątpliwości, że jako pierwszy w ten sposób interpretował wychowanie cytowany wyżej H. Rowid. Niemniej, w tym fragmencie artykułu skoncentrowano się na tych rozwiązaniach edukacyjnych, które znane są w historii jako „szkoły działania” i w odróżnieniu od szkoły twórczej Rowida w znacząco mniejszym stopniu akcentują sens duchowy nauczania szkolnego, eksponując przede wszystkim jego stronę praktyczną. W szkole twórczej Rowida, chodziło o umożliwienie naturalnego rozwoju dziecka na drodze doświadczania, natomiast sens szkół działania sprowadza się do „uczenia się przez działanie” z uwzględnieniem odmienności natury dziecka, ale w celu przystosowania go do życia w społeczeństwie. Szkoła twórcza miała więc wymiar bardziej metafizyczny, a szkoły działania – rzeczowy.

Jak wynika z analizy źródeł, o wychowaniu przez działanie możemy mówić właściwie dopiero od okresu Odrodzenia. Wiemy, że starożytni Rzymianie cenili wykonanie (czyn) bardziej niż teorię w nauczaniu szkolnym, niemniej praca fizyczna nie była w tamtych realiach domeną ludzi wolnych. Również w średniowieczu gardzono pracą fizyczną w kręgach uprzywilejowanych. Pierwsze śmiało postulaty łączenia nauczania z praktyką pozaszkolną i wykorzystywania wiedzy w praktyce, jak również nauczania przez doświadczanie pojawiały się w koncepcji pedagogicznej L. Vivesa. Z kolei Andrzej Frycz Modrzewski był za wprowadzeniem obowiązku pracy w wychowaniu domowym i dworskim.

Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że prekursorem szkoły aktywnej był wspomniany wcześniej Jan Amos Komeński, czeski pedagog i reformator szkolnictwa. Przez analogię do przyrody, Komeński wyprowadził odpowiedni sposób postępowania z dzieckiem, który nazwać można naturalnym. Przyjął zasadę, że natura ludzka jest sama z siebie aktywna, dlatego w wychowaniu nie tyle powinno się tłumić, powstrzymywać określone zachowania, lecz pomagać rozwinąć i ukierunkować wrodzoną aktywność wychowanka. Rozwój aktywności pozostawał w centrum procesu wychowawczego. Nie był to jeszcze wprawdzie aktywizm w ujęciu „nowej szkoły” z przełomu XIX i XX wieku, ale można mówić o metodzie aktywnej lub przynajmniej dużej wrażliwości Komeńskiego na ten aspekt procesu dydaktyczno-wychowawczego (Orczyk 2008, s. 113).

Wraz z rozwojem idei „nowej szkoły” i podejmowaniem przez różnych pedagogów prób jej urzeczywistnienia zrodziła się „szkoła aktywna”, „szkoła progresywna”, „szkoła pracy”. Za wypracowanymi nazwami kryją się określone koncepcje teoretyczne i rozwiązania praktyczne, w których dąży się do nowego ujęcia rzeczywistości kształcenia i wychowania, eksponując nade wszystko problem aktywizowania ucznia w procesie nauczania.

Szkoła progresywna (*Progressive School*), wywodząca się od amerykańskiego progresywizmu była reakcją na rygoryzm, przesadny intelektualizm i formalizm dydaktyczny szkoły tradycyjnej. Jej twórca – wybitny pedagog John Dewey stał na stanowisku, że dziecko powinno stać się podmiotem w procesie nauczania i wychowania, że proces ten musi uwzględniać właściwości psychiczne, indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka, odwoływać się do jego aktywności, dawać mu szansę twórczego działania. I to właśnie szacunek dla indywidualnych różnic jest dla niego punktem wyjścia w procesie nauczania. Jak pisze Dewey, „prawdziwy sens wyrobienia społecznego oznacza skoncentrowanie się na tym, co jest niepowtarzalne w jednostce, ta zaś jako jednostkowa indywidualność jest nią jedynie dzięki czemuś, czego nie mierzy się z nikim wspólną miarą. Przeciwnością tego jest zunifermowana przeciętność” (Źródła do dziejów 1998a, s. 69). Wychodząc od idei indywidualizmu pedagogicznego, Dewey „pragnie uczynić człowieka świadomym współtwórcą przemian w świecie ludzkim, swobodnym i odpowiedzialnym, zdolnym do inicjatywy i samodzielnego rozwijania zagadnień wyłaniających się z życia” (Źródła do dziejów... 1998b, s. 68). Wychowanie jednak, oprócz zapewnienia jednostkom rozwoju inicjatywy musi także wyposażać je w „zdolność do przystosowywania się do nowych warunków” (Źródła do dziejów 1998a, s. 69). Dlatego drugą cechą pedagogiki Dewey’a był pragmatyzm, który zakłada, że źródłem prawdziwego poznania, uczenia się jest wyłącznie działanie. Pragmatyści widzieli główną wartość edukacji w jej bezpośrednim związku z życiem. Utrzymywali, że „całe życie jest edukacyjne, a cała edukacja jest życiem” (Kwieciński, Śliwerski 2004, s. 313). Szkoły natomiast są miejscami, gdzie uczniowie powinni się uczyć „poprzez życie”. Dewey opowiadał się za szkołą, która byłaby „wspólnotą życia”, „tak samo rzeczywistą i życiową dla dziecka, jak i to życie, które prowadzi ono w domu, w otoczeniu sąsiedzkim lub na boisku” (Źródła do dziejów... 1998a, s. 100).

Tego typu wymagania wobec szkoły prowadziły do eksponowania w procesie edukacji uczenia się przez działanie i doświadczenie. Doświadczenie uchodziło za źródło myśli, a myśl stanowiło niejako „narzędzie”, za pomocą którego istota ludzka buduje z osobami i przedmiotami doświadczalne związki (relacje) coraz bardziej skuteczne i przynoszące pożytek. Twier-

dzenie, że każde autentyczne wychowanie opiera się na doświadczeniu nie oznacza jednak, że wszystkie doświadczenia można określić jako *de facto* wychowawcze. Ostatecznie wszystko zależy od jakości doświadczenia. Aby rozpoznać doświadczenie wychowawcze od niewychowawczego, Dewey wskazuje dwa podstawowe kryteria: zasadę ciągłości i współdziałania.

Zgodnie z interpretacją ks. Adama Orczyka zasada ciągłości oznacza, że każde doświadczenie wykonane lub poznane (przeżyte) zmienia tego, który je wykonuje lub tego, który je doznaje. Tym samym doświadczenie to zaznacza swój wpływ na jakość kolejnych doświadczeń. Zasada ciągłości doświadczeń oznacza więc, że każde doświadczenie otrzymuje coś z doświadczeń, które je poprzedziły i wpływa na te doświadczenia, które zaistnieją w przyszłości. Prawdziwym problemem wychowania opartego na doświadczeniu jest – według Dewey’a – wybór takich doświadczeń aktualnych, które będą mogły pozytywnie i twórczo niejako „odżywać” w doświadczeniach przyszłych. Z kolei, z zasady współdziałania wynika, że doświadczenie nie zachodzi jedynie „we wnętrzu” osoby. Każde autentyczne doświadczenie ma wymiar aktywny (czynny), czyli wpływa na zmianę warunków, w jakich się ono dokonuje. Doświadczenie – to swoistego rodzaju „wartość”, która powstaje na zasadzie „transakcji” między jednostką a środowiskiem pojmowanym całościowo jako zbiór uwarunkowań, które niejako „wchodzą w reakcje” z potrzebami, pragnieniami i zdolnościami osobistymi (Orczyk 2008, s. 235).

Według Dewey’a wychowanie to „rekonstrukcja doświadczeń”. Aby wychowanie osiągnęło swoje cele w stosunku do jednostki i społeczeństwa, powinno opierać się na „doświadczeniu życia”. Proces wychowania postrzegany jest w kategoriach ciągłej przemiany, której celem jest wielopłaszczyznowy rozwój wychowanka, a zwłaszcza doskonalenie jego możliwości intelektualnych, wyrażających się umiejętnością krytycznego podejścia do rzeczywistości oraz zdolnością rozwiązywania problemów życiowych. Natomiast szkoła jest „terenem życia”, doświadczenia przez działanie, przez wykonywanie prac fizycznych. Konieczne jest wszechstronne poznanie wychowanka i jego prawdziwych zainteresowań, by opracować właściwe metody pracy twórczej. W 1896 roku Dewey założył szkołę eksperymentalną w Chicago, w której weryfikował swoje teorie. Szkoła ta obejmowała uczniów od 4 do 13 lat i starała się realizować niektóre zasady pedagogiki Friedricha Froebela: 1) uczenie wychowanków współpracy; 2) uwzględnianie przekonania, że główne źródło każdej czynności leży w sferze działań impulsywnych i instynktownych dziecka; 3) przyjęcie zasady, że trwała wiedza to ta, do której dochodzi się przez aktywne i kreatywne zaangażowanie twórcze samego ucznia. Choć szkoła ta istniała krótko, stała się wzorcem dla podobnych placówek, zorganizowanych w duchu *Nowego Wychowania*.

Szkoła tworzenia, wychowania do twórczości i przez twórczość

Istnienie tego typu szkół to niewątpliwie jedno z ważniejszych wyzwań teraźniejszości. We współczesnej pedagogice występuje wiele udanych przedsięwzięć praktycznych w realizacji różnych koncepcji wychowania do twórczości. Kontestatorzy współczesnej pedagogiki nawiązują do idei wychowania niedyrektywnego, antyautorytarnego, wychowania do wolności, do idei głoszonych przez Rudolfa Steinera, Marię Montessori, przywołuje się poglądy Aleksandra Neilla czy francuskich pedagogów Roberta Glotona i Cleuda Clero. Każdy z tych autorów sugerował swobodę w wychowaniu, każdy doceniał sztukę, każdy upominał się o dowartościowanie różnych form ekspresji dziecka, każdy mówił o akceptacji dziecka i jego prawie do własnych potrzeb duchowych.

Wiek XX wyznaczył nowy etap w dziejach pedagogiki, który można by nazwać triumfem pedagogiki twórczej aktywności. Bez wątpienia było to związane nie tylko z rozwojem filozofii pragmatyzmu, o czym była mowa wcześniej, ale też z osiągnięciami psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Wystarczy tu wymienić chociażby takich uczonych, jak Stanley Hall (1844-1924), Alfred Binet (1857-1911), Edward Claparede (1873-1940) czy Ovide Decroly (1871-1932), których nazwiska stały się już niemal symboliczne. Sztandarowym hasłem *pedagogiki funkcjonalnej* E. Claparede'a było twierdzenie, iż „dziecko nie musi zawsze robić tego co chce, ale zawsze powinno chcieć tego, co robi” (Źródła do dziejów 1998a, s. 164). Na takich podstawach kształtowała się idea szkoły twórczej pozwalającej dziecku na zdobywanie i rozszerzanie swoich doświadczeń, zgodnie z sformułowanym nieco wcześniej poglądem Dewey'a, że „proces i cel kształcenia są rzeczą jedną i tą samą” (Źródła do dziejów... 1998a, s. 71).

Idee nowego wychowania z natury rzeczy eksponowały rolę aktywności typu artystycznego, rolę ekspresji twórczej, stanowiącej niejako istotę samego aktu ekspresyjnego. Sądzono, iż potrzeba ekspresji i tworzenia właściwa jest wszystkim dzieciom. Adolphe Ferriere (1879-1960), szwajcarski pedagog, współtwórca tzw. „szkoły aktywnej” pisał; „Jeżeli zostanie uszanowana dziecięca skłonność do tworzenia, jeżeli wychowawca ograniczy się do dostarczenia dziecku materiałów potrzebnych do jego pracy twórczej i usunięcia tego, co może spowodować atmosferę rozproszenia, jeżeli zrezygnuje ze zbędnej interwencji z zewnątrz, to okaże się, w jaki sposób dziecko urzeczywistnia w rzeczach swoje najbardziej ukryte idee, wciela w nie swoje marzenia i wyobrażenia” (Gloton, Clero 1985, s. 9).

Z kolei, Célestin Freinet (1896-1966), inicjator szkoły nowoczesnej we Francji (*ecole moderne*), negując anachroniczność szkoły w stosunku do wymagań nowoczesnego życia w swoich szkołach organizował działalność

dzieci w taki sposób, aby zapewnić im maksymalną swobodę indywidualnego rozwoju, pobudzać aktywność i ekspresję. Twórczość dziecięca była dla niego czynnikiem kształcenia umysłowego. Wielką wagę przywiązywał do „doświadczeń poszukujących” (Źródła do dziejów... 1998a, s. 297), które rozwijały indywidualność i samodzielność dziecka

Dla R. Glotona i C. Clero, francuskich oponentów wychowania biernego, „pedagogika twórczości” jest nie tylko zespołem poglądów na wychowanie, ale określoną ideologią walki o nowego człowieka, o nowe oblicze społeczeństwa. To właśnie na murach Sorbony pod koniec lat 60-tych wśród wielu innych haseł znalazły się przeciwieństwa: „*Imagination au pouvoir*” (władza dla wyobraźni), „*Creer ou mourir*” (tworzyć lub umrzeć). Również we Francji sformułowano po raz pierwszy wyrażenie „sztuka życia” (*art de vivre*) po to, aby sztuka przestała być wyłącznie „sztuką piękną”, ozdobą, luksusem czy rozrywką, a stała się podstawą sztuki życia. W książce pt. „*Twórcza aktywność dziecka*” R. Gloton i C. Clero formułują tezę „funkcjonalnej pedagogiki twórczej aktywności”, opartej na zaufaniu do twórczych sił dziecka, która ma zastąpić procesy receptywności i biernego wchłaniania wiedzy – dynamiką wyobraźni, ekspresji, żywym doświadczeniem. Konkretyzują pedagogikę twórczej aktywności jako proces wychowania przez sztukę: plastyczną, muzyczną, słowną. Sztuka staje się dla nich środkiem, a nie celem wychowania. Celem jest człowiek: pełna, twórcza osobowość, kształtowana w warunkach swobodnych, w pełnym porozumieniu z wychowawcami, rówieśnikami, w stymulującym otoczeniu.

Maria Montessori formułowała niegdyś cel wychowania za pomocą słów: „pomóż mi zrobić to samemu”, tymczasem francuscy autorzy dopełniają go w taki sposób: „Dopomóc w kształtowaniu istoty harmonijnej, swobodnej, zdealienowanej, ale zdolnej do życia we wspólnocie, istoty w pełni odpowiedzialnej, umiejącej odkryć sztukę życia” (Gloton, Clero 1985, s. 22). W ten sposób pedagogika francuska w symboliczny sposób scala historię ze współczesnością, łącząc mistycyzm z pragmatyzmem i aktywizmem.

Podsumowanie

Zamiast zakończenia, proponuję kilka uwag dotyczących pedagogiki niedyrektywnej, ponieważ właśnie jej wskazania wydają się najlepszą punktą przy analizowaniu zagadnień edukacji twórczej w perspektywie przeszłości i teraźniejszości.

Pedagogika niedyrektywna Carla Rogersa (1902-1987) nie rezygnuje z poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czy i dlaczego wychowanie? – jako charakterystycznego dla wszystkich dotychczasowych prądów i kierunków pedagogiki. Zastanawia się nad możliwością niedyrektywnego wychowania

jako najbardziej humanistyczną kategorią aktów pedagogicznych. Dlatego stawia pytania: jakiego rodzaju inny sposób obcowania z drugim człowiekiem pozwala na uwolnienie się od jednostronnej czy wzajemnej konieczności odwoływania się do postulowanego stanu rozwoju osobowości? Jaka forma stosunków międzyludzkich pozwala na pełne respektowanie ludzkiej suwerenności, podmiotowości praw, a przez to i ludzkiej godności? I wreszcie: jaki inny typ relacji pedagogicznych najbardziej sprzyja wychowaniu twórczemu, otwartemu na wyzwania współczesności i jednostkowe potrzeby?

Pedagogika niedyrektywna proponuje porzucenie pedagogiki przymusu na rzecz tego, by proces wychowania oraz uczenia się dzieci i dorosłych opierał się na wzajemnej niezależności oraz braku kierowania. Chodzi o budowanie takiego rodzaju nowych relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, które nie ograniczałyby w żaden sposób rozwoju dziecka, ale sprzyjałyby twórczemu dorastaniu. Na odmienną pedagogiką niedyrektywną składają się następujące komponenty:

- a) autentyczność, czyli to, by każdy był sobą, by poszukiwał coraz lepszych warunków do własnego rozwoju, by nie odgrywał przypisanego mu przez innych ról społecznych;
- b) gotowość, czyli czujność do udzielania dziecku stosownej do jego potrzeb pomocy, do udzielania odpowiedzi na jego pytania, do zaspokajania jego zainteresowań, do dzielenia się własnym doświadczeniem;
- c) empatia – jako szczególna wrażliwość na cudze uczucia, motywy, postawy, wartości i uświadamianie ich sobie;
- d) twórczość – zdolność do zmiany, elastyczności i oryginalności w rozwiązywaniu problemów (Śliwerski 2004, s. 120).

Podstawą wszelkich zmian i rozwoju człowieka w pedagogice niedyrektywnej jest tworzenie warunków, klimatu do wyzwalań się potencjału osobowego każdego człowieka. Niedyrektywna postawa oznacza przede wszystkim nienarzucanie innej osobie wzorów osobowych czy zachowań do naśladowania, programów, czynności nawet drogą perswazji czy bezpośredniego ich komunikowania. Znamionuje zatem swobodę w wyrażaniu siebie, w działaniu, w twórczym kreowaniu rzeczywistości, ułatwia autokreację.

Literatura

- BRUHLMEINER A. (2011), *Kształcenie człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- CHMAJ L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa.
- CUDOWSKA A. (2007), *Szkoła twórcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. E. Różycka, tom VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- DELORS J. (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Tł. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
- DUDZIKOWA M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- FAURE E. (1975), *Uczyć się, aby być*, Tł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa.
- GŁOTON R., CLERO C. (1985), *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- GÓRNIOWICZ J. (1997), *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, Podmiotowość. Samorealizacja. Tolerancja. Twórczość. Wyobraźnia*, WSP, Olsztyn.
- KASZYŃSKI K. (2002), *Wybrane elementy filozofii człowieka*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- KRÓLIŃSKI K. (1935), *Podręczny leksykon pedagogiczny*, Wydawnictwo „Przyjaciel szkoły”, Poznań.
- KUNOWSKI S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B. (2004), *Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2015), *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja i identyfikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- ORCZYK A. (2008), *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ROWID H. (1931), *Szkoła twórcza*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Kraków.
- ROWID H. (1946), *Podstawy i zasady wychowania*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- SZMIDT K. (2007), *Twórczość*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. E. Różycka, tom VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

ŚLIWERSKI B. (2004), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.

ŹRÓDŁA do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej (1995), t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.

ŹRÓDŁA do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej (1998a), t. 3, ks. 1: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.

ŹRÓDŁA do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej (1998b), t. 3, ks. 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.

Edyta Bartkowiak

PEDAGOGY OF CREATIVITY IN EUROPEAN TRADITION. RETROSPECTIVE APPROACH

Keywords: creative education, creative school, raising a creative child.

The essence of creative education and schools consists in creating opportunities and situations in the child's environment that foster the release of the child's potential and in enabling the child to develop spontaneously through activity and independent effort. The basis of creative education is the recognition and inclusion of the child's innate abilities and interests, whereas the basis of the work in creative schools is the rule of experiencing and cooperating.

The canons of creative education and creative school have been evolving over the centuries together with the development of child pedagogy and philosophy for children. For many centuries, creative education was synonymous with inner auto-creation, following the premises of the philosophy of personality. In Polish tradition, the vision of creative school and education is based on the ideas of active experience, learning, and teaching through action. Modern creative pedagogy is based the child's creative expression, on creating and raising to creativity.

Edyta Bartkowiak

**PEDAGOGIKA TWÓRCZOŚCI W TRADYCJI EUROPEJSKIEJ.
UJĘCIE RETROSPEKTYWNE**

Słowa kluczowe: edukacja twórcza, szkoła twórcza, wychowanie twórcze.

Istota wychowania twórczego i szkoły twórczej polega na tworzeniu w środowisku dziecka warunków i sytuacji sprzyjających wyzwalamu naturalnych sił tkwiących w dziecku i umożliwieniu mu samoradnego rozwoju poprzez aktywność i samodzielny wysiłek. Podstawą wychowania twórczego jest poznanie i uwzględnianie wrodzonych uzdolnień i zainteresowań dziecka. Natomiast praca w szkole twórczej opiera się na zasadzie doświadczenia i współdziałania.

Kanony wychowania twórczego i szkoły twórczej kształtowały się w ciągu wieków w powiązaniu z rozwojem filozofii i psychologii dziecka. Przez wiele stuleci edukacja twórcza utożsamiana była z autokreacją wewnętrzną w myśl założeń filozofii personalistycznej. W tradycji polskiej przyjęła się wizja szkoły i wychowania twórczego opartego na aktywnym doświadczeniu, uczeniu się i nauczaniu przez działanie. Współczesna pedagogika twórczości bazuje na ekspresji twórczej dziecka, na tworzeniu i wychowaniu do twórczości.

Jacek Gralewski*

CZY PŁEĆ TWÓRCY MA ZNACZENIE? PRZEKONANIA NAUCZYCIELI NA TEMAT CHARAKTERYSTYKI KREATYWNEGO CHŁOPCA ORAZ KREATYWNEJ DZIEWCZYNKI

Współcześnie, jednym z nierozwiązanych problemów dotyczących ludzkiej twórczości pozostaje to, że mimo braku stałych różnic w nasileniu zdolności twórczych między kobietami a mężczyznami (Baer, Kaufman 2008; Karwowski i in. 2016; Kogan 1974; Turska 2013) obserwuje się istotne różnice między nimi w zakresie ich rzeczywistych osiągnięć twórczych (Abra, Valentine-French 1991; Baer, Kaufman 2008; Helson 1990; Piirto 2004; Reis 1999; Simonton 1994). Wzór tych różnic, wskazuje na wyraźną przewagę mężczyzn nad kobietami w zakresie najwyższych osiągnięć twórczych (Piirto 2004; Simonton 1994). Wyjaśnienie powodów występowania różnic w osiągnięciach twórczych kobiet i mężczyzn jest kwestią ważną, ponieważ wiąże się z potrzebą ograniczenia zjawiska określanego jako „gubienie talentów” i realnych strat wynikających z niewykorzystania potencjału twórczego kobiet.

Dotychczasowe próby wyjaśnienia przyczyn wskazywanego wyżej zjawiska, poza aspektami biologicznymi sprowadzały się przede wszystkim do czynników środowiskowych (Abra, Valentine-French 1991). W przeszłości wiązały się one przede wszystkim z odmiennymi oczekiwaniami społecznymi wobec kobiet oraz mężczyzn. Zgodnie z nimi kobietom przypisywano role społeczne powiązane głównie z prowadzeniem domu oraz opieką nad dziećmi (Gromkowska-Melosik 2011). Mimo upływu czasu, te historyczne – wydawałoby się – przekonania nadal funkcjonują, predysponując mężczyzn

* **Jacek Gralewski** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; zainteresowanie naukowe: pedagogika twórczości, diagnostyka twórczości, wspieranie kreatywności uczniów w warunkach szkolnych, ukryte teorie twórczości; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5089-7755>; e-mail: jacekgralewski@o2.pl

do podejmowania aktywności twórczej, podczas gdy kobiety nadal stawiają w roli matki i opiekunki domowego ogniska (Simonton 1994). Helson (1990) sugeruje wręcz, że współczesne oczekiwania formułowane wobec ról społecznych pełnionych przez kobiety są tak sformułowane, że w znaczący sposób utrudniają im osiągnięcie sukcesów w zakresie twórczości. Wiąże się to między innymi z odmiennymi praktykami wychowawczymi stosowanymi względem chłopców oraz dziewcząt (Helson 1990), które wydają się wpływać na twórczą produktywność kobiet i mężczyzn w zupełnie inny sposób (Simonton 1994). Ponadto koszty założenia rodziny oraz posiadania potomstwa są odmienne dla kobiet i mężczyzn, co wywołuje konflikt między rolami rodzinnymi oraz zawodowymi (Cole, Zuckerman 1987; Piirto 1991), oraz utrudnia aktywność twórczą. W konsekwencji trajektorie karier twórczych kobiet są zupełnie inne niż twórczych mężczyzn. W chwili, gdy mężczyźni dynamizują swój rozwój zawodowy kobiety są bardzo silnie zaangażowane w procesy związane z założeniem rodziny oraz wychowaniem dzieci (Piirto 1991). Ponadto mimo rozwoju cywilizacyjnego i powszechnego dostępu do edukacji, okazuje się, że współczesne kobiety nadal cierpią na ograniczenia w dostępie do zasobów, technologii oraz narzędzi niezbędnych do podejmowania profesjonalnej aktywności twórczej (Baer, Kaufman 2008; Simonton 1994).

Szczególną rolę w procesie przekazywania stereotypowych wzorców męskości i kobiecości odgrywają nauczyciele (Kopciewicz 2007), którzy w związku z tym bywają również określani jako strażnicy socjalizacji (Pesu, Viljaranta, Aunola 2016). Dlatego też, celem niniejszego tekstu uczyniono analizę przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywnego chłopca oraz kreatywną dziewczynkę. Uznano, że przekonania tego typu mogą odgrywać ważną rolę w procesach nauczania oraz wychowywania do twórczości (Szmidt 2007), a także w realizacji programów nauczania, które na całym świecie coraz częściej akcentują potrzebę stymulowania kreatywności uczniów (Cachia i in. 2010; Heilmann, Korte 2010). Przyjmuje się bowiem, że pomyślna realizacja wszelkich działań mających na celu wspieranie oraz rozwijanie potencjału twórczego uczniów w warunkach szkolnych, w znacznej mierze zależy od przekonań nauczycieli na temat twórczości (Bereczki, Kárpáti 2018). Na tej podstawie, parafrazując słowa Nochlin (1988) w niniejszym tekście uznano, że różnice w osiągnięciach twórczych kobiet i mężczyzn nie są zapisane w gwiazdach, nie wynikają również z odmiennego poziomu ich zdolności, motywacji do pracy, cech osobowości czy hormonów. Są natomiast w znacznym stopniu skutkiem reprodukcji stereotypowych przekonań na temat męskości i kobiecości, a co za tym idzie odmiennych oczekiwań wobec pełnionych przez nich ról społecznych (Kopciewicz 2007).

Rozumienie twórczości

W pedagogice twórczość jest definiowana, nie tyle przez pryzmat osiągnięć czy wytworów (Carson i in. 2003; Simonton 1994) co przez pryzmat twórczego potencjału (Barbot i in. 2015), który rozumiany jest jako zdolność do generowania nowych i w jakimś sensie wartościowych rozwiązań określonych zadań i problemów (Barbot i in. 2015; Gajda i in. 2017; Runco, Jaeger 2012). W tym znaczeniu twórczy potencjał postrzegany jest jako konglomerat kognitywnych i osobowościowych charakterystyk, wiązany przede wszystkim ze zdolnościami twórczymi, otwartością oraz niezależnością (Karwowski i in. 2015) i można go zaobserwować w mniejszym lub większym nasileniu w każdej osobie (Hong, Kang 2010; Rubinstein i in. 2013; Turner 2013). W literaturze polskiej prawdopodobnie najlepszym odpowiednikiem twórczego potencjału jest pojęcie kreatywności rozumiane jako „osobowościowy potencjał większości ludzi do osiągania znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości” (Karwowski 2009, s. 27). Tak rozumiana kreatywność postrzegana jest jako konieczny warunek wszelkiego rodzaju aktywności oraz osiągnięć twórczych (Karwowski 2009; Plucker 1999; Runco 2007).

Kreatywność może być z powodzeniem wspierana, na co wskazują przede wszystkim wyniki badań poświęconych efektywności stymulacji zdolności twórczych (Ma 2006; Mansfield i in. 1978; Pyryt 1999; Scott i in. 2004; Wiśniewska, Karwowski 2007). Powyższe przesłanki sprawiają, że kreatywność powinna być rozwijana również w warunkach szkolnych (Cachia, Ferrari 2010; Craft 1999) na wszystkich przedmiotach i poziomach nauczania (Cachia, Ferrari 2010; Heilmann, Korte 2010).

Przekonania nauczycieli na temat twórczości

Przekonania nauczycieli należy odróżnić od wiedzy. Przekonania definiuje się jako subiektywne, specyficzne dla danej osoby lub grupy, wynikające z uogólnienia osobistych doświadczeń, systemy poglądów na jakiś temat (Ashton 2015). Przekonania nauczycieli kształtują się w wyniku pewnych epizodycznych wydarzeń mających związek z ich osobistymi doświadczeniami oraz pod wpływem różnego rodzaju zgeneralizowanych przekazów kulturowych na dany temat (Nespor 1987). Skutkuje to między innymi tym, że mają one charakter subiektywny, a więc nie zawsze zgodne są z formalną wiedzą na dany temat, jaka płynie chociażby z wyników badań naukowych. Okazuje się jednak, że mimo subiektywnego charakteru przekonań, nauczyciele bardzo często posługują się nimi w swojej pracy zawodowej o wiele chętniej niż formalną wiedzą o charakterze akademickim (Nespor 1987).

Przekonania nauczycieli na temat twórczości, nazywane również ukrytymi (Chan, Chan 1999; Runco 1984) lub potocznymi teoriami twórczości (Gralewski 2016), określają ich osobiste sposoby rozumienia twórczości, a także służą im jako standardy oceniania zachowań, produktów i cech uczniów kreatywnych (Chan, Chan 1999; Gralewski, Karwowski 2018; Runco 1984). Okazuje się, że przekonania tego typu mogą mieć istotne znaczenie dla procesu wspierania i rozwijania kreatywności uczniów (Bereczki, Kárpáti 2018; Skiba i in. 2010), ponieważ warunkują gotowość nauczycieli do wspierania i nauczania twórczości w szkole (Rubenstein i in. 2013), ich oczekiwania wobec aktywności twórczej uczniów (Runco i in. 1993), a także ich zdolność do rozpoznawania kreatywności uczniów (Gralewski, Karwowski 2018). Uznaje się, że przekonania tego typu mogą wpływać na formułowane przez nauczycieli cele nauczania, wybory metod nauczania (Beghetto 2006), czy charakter zadań stawianych uczniom (Pajares 1992).

Przekonania nauczycieli na temat charakterystyki krewnych dziewcząt oraz kreatywnych chłopców

Dotychczasowe wyniki badań dotyczące przekonań nauczycieli na temat ucznia kreatywnego (bez względu na jego płeć) wskazują, że uczeń taki jest opisywany przede wszystkim przez pryzmat poznawczych predyspozycji do twórczości, cech osobowości obejmujących między innymi ciekawość świata, otwartość, niezależność czy nonkonformizm, a także cech odwołujących się do jego motywacji do działania takich jak inicjatywa, ambicja, wytrwałość, determinacja czy aktywność (Andiliou, Murphy 2010; Bereczki, Kárpáti 2018; Gralewski 2008). Ponadto przekonania nauczycieli, dość silnie akcentują inteligencję ucznia kreatywnego (Aish 2014; Aljughaiman, Mowrer-Reynolds 2005; Chan, Chan 1999; Runco 1984; Runco i in. 1993), cechy dotyczące jego funkcjonowania szkolnego, (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds 2005), a także miłe i przyjazne usposobienie (Chan, Chan 1999; Gralewski 2019; Runco i in. 1993), które w większości trudno uznać za wskaźniki kreatywności.

Generalnie, o ile przekonania nauczycieli dotyczące charakterystyki ucznia kreatywnego (bez względu na jego płeć) były wielokrotnie analizowane zarówno przez badaczy zagranicznych (patrz przegląd dokonany przez: Bereczki, Kárpáti 2018; Gralewski 2019) jak i polskich (Gralewski 2008; Gralewski, Karwowski 2018; Pufal-Struzik 2006; Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska 1992; Tokarz, Słabosz 2001) to niewiele z nich poruszało problem potencjalnych różnic w zakresie wyobrażeń nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca.

Na wyraźne różnice przekonaniach nauczycieli dotyczących charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki w opinii nauczycieli polskich szkół średnich wskazały wcześniejsze badania Gralewskiego (2019). Nauczyciele biorący udział w badaniu, kreatywnego chłopca charakteryzowali przez pryzmat cech odwołujących się do często spotykanych w literaturze przedmiotu charakterystyk osób twórczych (Feist 1998) wskazując, że jest on pomysłowy, odważny, pewny siebie, gotowy do podejmowania ryzyka, niezależny, broni własnego zdania, łamie zasady, jest bezpośredni, impulsywny, spontaniczny, lubi wyzwania, ale też jest przebojowy, charyzmatyczny i otwarty. Ci sami nauczyciele proszeni o charakterystykę kreatywnej dziewczynki twierdzili, że owszem bywa ona pomysłowa, ale poza tym w swoim działaniu przestrzega zasad i instrukcji, jest mało spektakularna, ulega opiniom grupy lub autorytetów, nie jest pewna siebie, unika ryzyka, asekurowuje się, preferuje bezpieczne działania, jest wrażliwa, spokojna, skromna, sumienna, pracowita, systematyczna, wytrwała, cierpliwa, grzeczna, a ponadto jest uzdolniona artystycznie lub manualnie.

Wspominane wyżej badania sugerują, że zróżnicowanie przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki bardziej odnosi się do postrzegania odmienności stylu twórczości kobiet i mężczyzn niż do poziomu ich potencjału twórczego, kreatywności. Badani nauczyciele nie dostrzegali wyraźnych różnic w pomysłowości czy oryginalności kreatywnych dziewcząt i chłopców. Ponadto wydaje się, że przekonania tego typu są bardzo silnie nasycone stereotypowymi wzorcami postrzegania męskości i kobiecości. Kopciewicz w rozbudowanym studium badawczym (2007) wykazała, że bez względu na poziom kształcenia uczennice postrzegane są przez nauczycieli głównie przez pryzmat ich pracowitości, sumienności, staranności, systematyczności, aktywności i zaangażowania się w pracę na lekcjach czy odrabianie prac domowych. Z kolei w przekonaniach nauczycieli chłopcy są w tym zakresie bardziej beztroszy, chaotyczni, mniej zorganizowani, mają problemy z dyscypliną szkolną, bywają niegrzeczni, mniej koncentrują się na ocenach. Generalnie rzecz ujmując nauczyciele przekonani są o drzemających w chłopcach pokładach inteligencji i zdolności, które predysponują ich do podejmowania samodzielnej aktywności czy wręcz twórczości. Tymczasem dziewczęta postrzegane są przede wszystkim przez pryzmat ich sumienności, zdyscyplinowania i podporządkowania się woli nauczycieli, które niestety raczej nie sprzyjają ich aktywności twórczej, a wręcz przeciwnie stanowią element treningu milczenia, uległości i konformizmu (Kopciewicz 2007).

Przywoływane wyżej przekonania nauczycieli polskich znajdują swoje potwierdzenie również w badaniach zagranicznych (Bernard 1979; Bianco

i in. 2011; Lindley, Keithley 1991; Siegle, Reis 1998). Bianco i współpracownicy (2011) na podstawie pomysłowego badania, w którym nauczyciele mieli nominować uczniów do fikcyjnego programu wspierania zdolności wykazali, że w przypadku chłopców szczególnie cenione i pożądane były zdolności twórcze, indywidualizm oraz niezależność, podczas gdy w przypadku dziewcząt pracowitość wytrwałość i zaangażowanie. Okazuje się jednak, że te same cechy u uczniów odmiennej płci były różnie postrzegane przez nauczycieli – chłopcy charakteryzujący się ciekawością, niezależnością, wyobraźnią oraz pomysłowością postrzegani byli jako kreatywni i poszukujący wyzwań i na podstawie tego typu cech byli chętnie nominowani do fikcyjnego programu rozwoju zdolności, podczas gdy te same cechy u dziewcząt były postrzegane jako przejawy ich społecznego niedostosowania, arogancji i niedojrzałości, a tym samym dyskwalifikowały je z udziału w tego typu programie. Lindley i Keithley (1991) twierdzą wręcz, że nauczyciele cenią indywidualizm chłopców, zachęcają ich do eksperymentowania i aktywności, podczas gdy od dziewcząt, oczekują, aby były pilne, posłuszne oraz pomocne. Taka sytuacja może prowadzić do odmiennych wzorów twórczości kobiet i mężczyzn, gdzie mężczyźni częściej otrzymują przyzwolenie na stanowcze i agresywne działania, podczas gdy kobiety mają być zorientowane na tworzenie dobrych relacji z innymi osobami (Reis 2002) systematyczną pracę według wcześniej ustalonego planu, oraz podporządkowanie autorytetom (Bernard 1979).

Cel badania

Mając na uwadze niewielką liczbę badań poświęconych postrzeganiu kreatywnych dziewcząt oraz kreatywnych chłopców, zdecydowano się sprawdzić czy przekonania nauczycieli przedszkoli oraz szkół podstawowych na temat kreatywności różnią się ze względu na płeć uczniów. Celem badania było porównanie przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnych dziewcząt oraz kreatywnych chłopców, w szczególności w zakresie takich cech, jak pomysłowość i oryginalność, sumienność a także podporządkowanie oczekiwaniom innych osób.

Metoda badań

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 128 nauczycieli, z czego 32,1% stanowili nauczyciele przedszkoli, a 67,9% nauczyciele szkół podstawowych. Zdecydowaną większość uczestników badania stanowiły kobiety 97,7%, co wynika ze znacznego sfeminizowania zawodu nauczycielskiego oraz tego, że badanie prowadzono wśród nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych, gdzie odsetek kobiet

jest najwyższy (ORE 2015). W większości byli to doświadczeni nauczyciele. Wśród uczestników badania 9,2% stanowili nauczyciele stażyści, 24,6% nauczyciele kontraktowi, 26,2% nauczyciele mianowani i 40% nauczyciele dyplomowani. Wiek uczestników badania zawierał się w przedziale między 26 a 59 lat ze średnią $M = 42,75$ i $SD = 8,85$. Uczestnicy badania zamieszkiwali na terenie województwa mazowieckiego, przy czym 22,3% w gminach wiejskich, 30% w miastach o wielkości do 50 tys. mieszkańców, 23,1% w miastach o wielkości między 50 tys. a 250 tys. mieszkańców, oraz 24,6% w miastach o wielkości powyżej 250 tys. mieszkańców.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru przekonań nauczycieli skonstruowano dwa specjalne kwestionariusze, przy czym pierwszy był przeznaczony do charakterystyki kreatywnej dziewczynki a drugi do charakterystyki kreatywnego chłopca. Obydwa kwestionariusze były względem siebie tożsame, co przejawiało się tym, że zawierały te same stwierdzenia (które różniły się jedynie pod względem formy fleksyjnej, dostosowanej do opisu uczniów różnej płci). Kolejność stwierdzeń w każdym z narzędzi była inna, tak aby nauczyciele oceniając na ile dane stwierdzenie opisuje np. kreatywną dziewczynkę nie sugerowali się adekwatnością danego stwierdzenia do opisu kreatywnego chłopca i odwrotnie. Każdy z kwestionariuszy składał się z 18 określeń odnoszących się do trzech skal opisujących odrębne rodzaje zachowań uczniów: (i) pomysłowość i oryginalność; (ii) sumienność, oraz (iii) podporządkowanie oczekiwaniom innych osób. Każda ze skal składała się z sześciu stwierdzeń. Przykładowe stwierdzenia dotyczące oryginalności i pomysłowości miały brzmienie „*Ma oryginalne pomysły*”; dotyczące sumienności – „*Jest sumienna/y i dokładna/y*”; dotyczące podporządkowania oczekiwaniom innych osób – „*Dostosowuje się do oczekiwań*”. Zadaniem nauczycieli było stwierdzenie za pomocą skali pięciopunktowej (gdzie 1 – *zdecydowanie nie*, 3 – *trudno powiedzieć*, 5 – *zdecydowanie tak*) na ile każde ze stwierdzeń pasuje do opisu kreatywnego ucznia, który jest chłopcem lub dziewczynką. Instrukcja do kwestionariusza mającego na celu pomiar przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywnego chłopca brzmiała: „*Korzystając z podanej ankiety proszę ocenić jak poszczególne stwierdzenia opisują Pani/Pana zdaniem ucznia kreatywnego, który jest chłopcem*”. Instrukcja do kwestionariusza opisującego kreatywną dziewczynkę, była analogiczna.

Przebieg badania

Badanie przeprowadzono wśród uczestników studiów podyplomowych oraz kursów doszkalających prowadzonych w Akademii Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Udział w badaniu był w pełni anonimowy i dobrowolny. Badanie przeprowadzono w formie ankiety typu papier-ołówek. Ze względu na to, że uczestnicy musieli scharakteryzować zarówno kreatywnego chłopca jak i kreatywną dziewczynkę, badanie przeprowadzono wykorzystując zasadę randomizacji, zgodnie z którą połowa uczestników (według przydziału losowego) najpierw charakteryzowała kreatywnego chłopca a następnie kreatywną dziewczynkę, podczas gdy druga połowa uczestników najpierw opisywała kreatywną dziewczynkę, a następnie dopiero kreatywnego chłopca. Uczestnicy wypełniali komplet narzędzi badawczych tego samego dnia, w trakcie jednej sesji.

Wyniki

W pierwszym kroku analiz porównano średnie ocen przydatności poszczególnych stwierdzeń do opisu kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca (tabela 1). W przypadku dwunastu spośród osiemnastu analizowanych stwierdzeń odnotowano istotne statystycznie różnice między charakterystyką kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca. Wszystkie spośród analizowanych różnic przeważały na korzyść kreatywnej dziewczynki. Ujawnione wyniki wskazywały bowiem, że w przekonaniu badanych nauczycieli kreatywna dziewczynka (uczennica) była charakteryzowana jako osoba, która istotnie bardziej niż kreatywny chłopiec (uczeń): lubi zadania wymagające cierpliwości i wytrwałości, dostosowuje się do oczekiwań, sumiennie wypełnia powierzone jej zadania i reguł panujących w grupie, dopieszcza starannie wszystkie detale, praca według jasno wyznaczonych reguł sprawia jej przyjemność, ma świeże spojrzenie na stare problemy, jest konsekwentna, zaraża innych swoją pomysłowością, jest systematyczna, jest gotowa zgodzić się z zespołem, jest sumienna i dokładna. Należy podkreślić, że niemal wszystkie wskazywane tu różnice, na podstawie miary siły efektu *d* (Cohen 1992) należy uznać za przeciętne. Dużą różnicę między średnimi odnotowano jedynie w zakresie stwierdzenia odwołującego się do sumienności i dokładności. Nie odnotowano natomiast istotnych statystycznie różnic między charakterystyką kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca w zakresie takich określeń jak: ma oryginalne pomysły, pracuje inaczej niż wszyscy, urozmaica / ulepsza stare sposoby działania, jest pomysłowa/y, pracuje zgodnie z podaną instrukcją oraz lubi otrzymywać precyzyjne instrukcje.

Tabela 1

Porównanie przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywną dziewczynkę oraz kreatywnego chłopca

Określenie:	A: kreatywna dziewczynka		B: kreatywny chłopiec		Porównanie średnich		
	M	SD	M	SD	<i>t</i> (<i>df</i> = 127)	Siła efektu <i>d</i>	Relacja A-B
Ma oryginalne pomysły	4,59	0,68	4,55	0,70	0,67 (ni)	0,06	
Lubi zadania wymagające cierpliwości i wytrwałości	3,39	1,06	3,19	1,06	1,99*	0,18	A > B
Dostosowuje się do oczekiwań	2,77	1,17	2,45	1,06	2,93*	0,26	A > B
Pracuje inaczej niż wszyscy	3,96	0,93	4,06	0,90	-1,09 (ni)	-0,10	
Sumiennie wypełnia powierzone jej/mu zadania	3,70	0,95	3,21	0,90	5,46*	0,48	A > B
Łatwo dostosowuje się do oczekiwań i reguł obowiązujących w grupie	3,00	1,02	2,60	1,06	4,09*	0,36	A > B
Urozmaica / ulepsza stare sposoby działania	4,10	0,85	4,17	0,87	-0,79 (ni)	-0,07	
Dopieszcza starannie wszystkie detale	3,80	0,98	3,30	0,99	5,21*	0,46	A > B
Praca według jasno wyznaczonych reguł sprawia jej/mu przyjemność	2,98	1,15	2,70	1,20	2,63*	0,23	A > B
Ma świeże spojrzenie na stare problemy	4,24	0,72	4,06	0,87	2,43*	0,22	A > B
Jest konsekwentna/y	3,88	0,90	3,51	0,97	4,38*	0,39	A > B
Pracuje zgodnie z podaną instrukcją	2,77	1,08	2,58	1,06	1,92 (ni)	0,17	
Zaraża innych swoją pomysłowością	4,43	0,61	4,26	0,64	2,92*	0,26	A > B
Jest systematyczna/y	3,30	1,02	2,99	0,92	3,31*	0,30	A > B
Jest gotowa/y zgodzić się z zespołem	3,36	0,93	2,98	1,03	4,15*	0,37	A > B
Jest pomysłowa/y	4,57	0,72	4,57	0,67	0,00 (ni)	0,00	
Jest sumienna/y i dokładna/y	3,49	1,09	2,87	0,99	6,11*	0,54	A > B
Lubi otrzymywać precyzyjne instrukcje	2,86	1,09	2,71	1,13	1,48 (ni)	0,13	

Legenda: (ni) $p > 0,05$; * $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku, w programie *Mplus* przeprowadzono analizy czynnikowe wykorzystujących podejście ESEM (*Exploratory Structural Equation Modeling*; Asparouhov, Muthén 2009), które miały z zadanie ujawnić strukturę przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca (tabela 2). Zdecydowano się na taki wariant analityczny z dwóch powodów. Po pierwsze ESEM umożliwia przeprowadzenie eksploracyjnej analizy czynnikowej (EFA), dzięki czemu możliwe było odtworzenie struktury relacji jakie występują pomiędzy poszczególnymi stwierdzeniami opisującymi kreatywną dziewczynkę oraz kreatywnego chłopca w opinii badanych nauczycieli, bez nakładania na te modele dodatkowych ograniczeń. Po drugie zaś, ESEM dzięki wskaźnikom funkcji dopasowania wykorzystywanych w modelowaniu strukturalnym (Hu, Bentler 1999)

pozwała na porównywanie dopasowania testowanych modeli do analizowanych danych, umożliwiając badaczowi podjęcie decyzji o wyborze modelu o optymalnej liczbie zmiennych ukrytych (czynników). Do oceny poszczególnych modeli opisujących strukturę przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca wykorzystano wskaźniki ich bezwzględnego dopasowania w postaci ogólnego testu jakości modelu chi-kwadrat (χ^2), jego poprawki na złożoność modelu (χ^2/df) oraz pierwiastka średniego kwadratu błędu aproksymacji (*RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation*), a także wskaźniki *CFI (Comparative Fit Index)* oraz *TLI (Tucker Lewis Index)*. Powyższe miary interpretowano zgodnie z zaleceniami przyjętymi w literaturze (Hooper i in. 2008; Hu, Bentler 1999). Analizy przeprowadzono z wykorzystaniem estymatora dedykowanego do danych porządkowych WLSMV z rotacją Geonim (Asparouhov, Muthén 2009).

Tabela 2

Struktura czynnikowa przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca

Określenie:	Kreatywna dziewczynka			Kreatywny chłopiec		
	I	II	III	I	II	III
Jest sumienna/y i dokładna/y	0,867*	0,009	0,094	0,749*	0,015	0,112
Jest konsekwentna/y	0,818*	0,012	-0,095	0,573*	0,011	0,301*
Sumiennie wypełnia powierzone jej/mu zadania	0,808*	0,095	0,142	0,739*	0,021	0,219
Jest systematyczna/y	0,801*	0,000	-0,008	0,720*	-0,237*	0,097
Lubi zadania wymagające cierpliwości i wytrwałości	0,746*	-0,108	-0,124	0,598*	0,180	-0,051
Dopieszca starannie wszystkie detale	0,608*	0,013	0,063	0,558*	-0,149	0,388*
Ma oryginalne pomysły	-0,230	0,994*	0,010	-0,009	0,814*	-0,028
Jest pomysłowa/y	-0,115	0,761*	0,032	0,020	0,908*	-0,002
Zaraża innych swoją pomysłowością	0,026	0,661*	-0,087	0,139	0,528*	0,070
Ma świeże spojrzenie na stare problemy	0,008	0,658*	-0,353*	0,007	0,718*	0,198
Urozmaica / ulepsza stare sposoby działania	0,176	0,534*	-0,315*	0,004	0,509*	-0,373*
Pracuje inaczej niż wszyscy	-0,258*	0,492*	-0,070	-0,139	0,674*	0,025
Pracuje zgodnie z podaną instrukcją	0,184	0,007	0,759*	0,296*	-0,024	0,635*
Lubi otrzymywać precyzyjne instrukcje	0,167	-0,001	0,727*	0,396*	0,006	0,616*
Jest gotowa/y zgodzić się z zespołem	-0,003	0,163	0,615*	-0,203	0,017	0,615*
Dostosowuje się do oczekiwań	0,250*	-0,175	0,585*	-0,121	-0,039	0,588*
Łatwo dostosowuje się do oczekiwań i reguł obowiązujących w grupie	0,220	0,060	0,576*	-0,044	-0,300*	0,501*
Praca według jasno wyznaczonych reguł sprawia jej/mu przyjemność	0,043	-0,100	0,417*	-0,293*	0,202	0,596*

Legenda: * $p < 0,05$; dla zwiększenia czytelności tabeli dane posortowano na podstawie wartości ładunków czynnikowych.

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzone analizy wykazały trzyczynnikową strukturę przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywną dziewczynkę (tabela 2). Rozwiązanie to charakteryzowało się optymalnym dopasowaniem do danych $\chi^2 = 142,69$; $df = 102$; $p = 0,005$; $\chi^2/df = 1,39$; $RMSEA = 0,058$; $CFI = 0,981$; $TLI = 0,972$. Czynniki pierwszy – *Sumiennosc* – konstituowały określenia odnoszące się do sumiennosci, dokładności, staranności, konsekwencji, systematyczności i wytrwałości. Czynniki drugi – *Pomysłowość i oryginalność* – tworzyły z kolei określenia odwołujące się do pomysłowości, oryginalności oraz zdolności do znajdowania nowych rozwiązań starych problemów, z kolei czynniki trzeci – *Podporządkowanie oczekiwaniom innych osób* – grupował określenia odwołujące się do podporządkowania się różnego rodzaju oczekiwaniom innych osób oraz grup, a także opisujące gotowość do dostosowywania się do różnego rodzaju instrukcji oraz reguł. Każdy z czynników składał się z sześciu określeń¹. Analogiczną, choć zdecydowanie gorzej dopasowaną do danych, strukturę przekonań nauczycieli odnotowano w stosunku do cech kreatywnego chłopca $\chi^2 = 231,55$; $df = 102$; $p = 0,005$; $\chi^2/d = 2,27$; $RMSEA = 0,080$; $CFI = 0,963$; $TLI = 0,907$.

Mając na względzie fakt, że struktura przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywną dziewczynkę oraz kreatywnego chłopca okazała się być bardzo podobna, w kolejnym kroku zdecydowano się porównać, czy w nasileniu poszczególnych czynników opisujących ucznia kreatywnego występują istotne różnice ze względu na jego płeć. Szczegóły z tego zakresu prezentuje tabela 3.

Tabela 3

Porównanie przekonań nauczycieli na temat cech charakteryzujących kreatywną dziewczynkę oraz kreatywnego chłopca – na podstawie wyników analizy czynnikowej

Czynnik:	A: kreatywna dziewczynka			B: kreatywny chłopiec			Porównanie średnich		
	α	M	SD	α	M	SD	t ($df = 127$)	Siła efektu d	Relacja A-B
Sumiennosc	0,87	3,59	0,77	0,85	3,18	0,73	7,03*	0,62	A > B
Pomysłowość i oryginalność	0,71	4,31	0,48	0,69	4,28	0,49	0,96 (ni)	0,08	
Podporządkowanie oczekiwaniom innych	0,84	2,96	0,80	0,75	2,67	0,73	4,34*	0,38	A > B

Legenda: α – współczynnik Alfa Cronbacha, (ni) $p > 0,05$; * $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

¹W tabeli 2 określenia konstituujące poszczególne czynniki zostały pogrubione.

Przeprowadzone analizy wykazały, że o ile nauczyciele w swych przekonaniach nie wskazywali na różnice w charakterystyce kreatywnej dziewczynki oraz kreatywnego chłopca w zakresie ich pomysłowości i oryginalności to dostrzegali takie różnice w zakresie sumienności oraz podporządkowania regułom i oczekiwaniom innych osób. Kierunek tych różnic wskazywał na to, że w przekonaniu badanych nauczycieli kreatywna dziewczynka jest istotnie bardziej sumienna oraz podporządkowana oczekiwaniom innych osób niż kreatywny chłopiec. Odnotowane różnice między porównywanymi średnimi w zakresie oceny sumienności okazały się duże ($d = 0,62$), podczas gdy w przypadku podporządkowania regułom i oczekiwaniom innych osób przeciętne ($d = 0,38$).

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonego badania skłaniają do kilku wniosków. Po pierwsze, przekonania nauczycieli przedszkoli oraz szkół podstawowych, na temat pomysłowości i oryginalności kreatywnych dziewcząt oraz kreatywnych chłopców nie różnią się od siebie. Oznacza to, że w przekonaniu badanych nauczycieli, kreatywna dziewczynka jest równie pomysłowa i oryginalna co kreatywny chłopiec. W tym zakresie nauczyciele są zgodni z wynikami badań, które nie potwierdzają występowania systematycznych różnic w zakresie nasilenia zdolności twórczych między kobietami i mężczyznami (Baer, Kaufman 2008; Karwowski i in. 2016; Kogan 1974; Turska, 2013).

Po drugie, mimo braku różnic w zakresie pomysłowości oraz oryginalności, badani nauczyciele postrzegają kreatywną dziewczynkę jako istotnie bardziej podporządkowaną oczekiwaniom innych osób niż kreatywnego chłopca. W przekonaniu badanych nauczycieli kreatywna dziewczynka istotnie bardziej niż kreatywny chłopiec, dostosowuje się do oczekiwań innych osób, dostosowuje się do oczekiwań i reguł obowiązujących w grupie, jest gotowa do tego, aby zgodzić się z zespołem, a praca według jasno wyznaczonych reguł sprawia jej przyjemność.

Pytanie jednak jak rozumieć powyższe określenia? Sugerują one bowiem to, że w przekonaniu nauczycieli, kreatywna dziewczynka jest bardziej uległa i konformistyczna względem podglądów innych osób niż kreatywny chłopiec, co niejako zaprzecza jej kreatywności. Podporządkowanie się oczekiwaniom innych osób, uległość czy konformizm traktowane są bowiem jako synonimy odtwórczości (Andiliou, Murphy 2010; Bernacka 2004, 2008; Gralewski 2016). Wydaje się, że przyczyną takiego definiowania kreatywności dziewcząt, są odmienne oczekiwania formułowane względem kobiet i mężczyzn, wynikające ze stereotypowych wzorców męskości i kobiecości (Proudfoot i in. 2015). W ich świetle od mężczyzn oczekuje się niezależności, samodziel-

ności, śmiałości, podejmowania działań ryzykownych i odwagi, podczas gdy od kobiet wrażliwości, zrozumienia dla innych, współpracy, oraz umiejętności dbania o relacje interpersonalne (Abele, Wojciszke 2007; Bernard 1979; Proudfoot i in. 2015).

Na tej podstawie można przypuszczać, że ujawnione w niniejszym badaniu przekonanie nauczycieli o wyższym w przypadku kreatywnych dziewcząt podporządkowaniu oczekiwaniom innych osób, wynika nie tyle z ich wiedzy na temat twórczości, ile ze stereotypowo postrzeganych ról płciowych, w świetle których powinnością dziewcząt jest dbanie o właściwe relacje interpersonalne z innymi osobami. Problematiczne w tym przekonaniu jest jedynie to, że jakość tych relacji może być warunkowana w przypadku kobiet ich uległością i podporządkowaniem woli innych osób. W tym zakresie ujawnione wyniki, są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami dotyczącymi postrzegania kreatywnych dziewcząt, w świetle których opisywane są jako uległe, konformistyczne, unikające ryzyka, nie do końca pewne siebie, podporządkowujące się oczekiwaniom i autorytetowi nauczyciela oraz unikające narażenia się na konflikt z grupą (Gralewski 2019).

Do podobnych spostrzeżeń doszła w swoich badaniach również Kopiciewicz (2007), która wykazała, że w przekonaniu nauczycieli wczesniej edukacji dziewczęta postrzegane są między innymi jako przejmujące się reakcjami innych osób, biernie, przytakujące nauczycielom, nieposiadające własnego zdania lub nie umiejące go właściwie wyrazić. Niestety, wyższe oczekiwania wobec zachowań społecznych kobiet, zorientowanych przede wszystkim na uległość, umiejętność współpracy i dbanie o relacje, mogą skutkować wykształceniem się w nich stereotypowego wzorca „grzecznej dziewczynki”, która w miarę swojego rozwoju będzie coraz mniej skłonna do niezależnego myślenia i twórczości, mimo posiadania ku temu niezbędnego potencjału, w postaci zdolności twórczych.

Po trzecie, badani nauczyciele postrzegają kreatywną dziewczynkę jako istotnie bardziej sumienną niż kreatywny chłopiec. W tym zakresie cecha ta jest przez nich utożsamiana z sumiennym wypełnianiem powierzonych zadań, cierpliwością i wytrwałością, dbałością o szczegóły, dokładnością, konsekwencją i systematycznością. Podobnie jak poprzednio, wyjaśnienie tego, zjawiska wydaje się tkwić w przekonaniach na temat stereotypowych wzorców męskości i kobiecości. Okazuje się bowiem, że od dziewcząt w szczególnym stopniu oczekuje się szeroko rozumianej pracowitości, wytrwałości i zaangażowania (Bianco i in. 2011; Bernard 1979; Lindley, Keithley 1991). Szereg badań edukacyjnych potwierdza w tym zakresie, że nauczyciele oczekują od dziewcząt pilnej, sumiennej i pełnej zaangażowania realizacji powierzonych im zadań (Tobin, Garnett 1987) oraz doprowadzania ich do końca

(Lindley, Keithley 1991). Funkcjonuje w tym zakresie stereotyp pilnej, pracowitej, systematycznej, starannej i dokładnej uczennicy (Kopciewicz 2007), która w sumienny sposób realizuje wszelkie obowiązki dydaktyczne. Tymczasem chłopcy postrzegani są przez nauczycieli jako impulsywni, nieuważni, niesystematyczni, mniej staranni i dokładni w realizacji powierzanych im zadań (Kopciewicz 2007).

W tym miejscu nasuwają się zatem pytania o to, czy jest coś złego w takim zróżnicowaniu oczekiwań wobec zachowań dziewcząt i chłopców, oraz jaki może mieć ono związek z ich przyszłą aktywnością twórczą? Hipotetyczna odpowiedź na powyższe pytania sprowadza się do odmiennych ze względu na płeć wzorców atrybucji porażki i sukcesu (Siegle, Reis 1998). Zgodnie z nimi sukces mężczyzn, ze względu na ich niskie zaangażowanie przypisywany jest ich zdolnościom, podczas gdy sukces kobiet tłumaczony jest nie tyle poziomem ich zdolności, co pracowitością i zaangażowaniem. Z kolei porażka mężczyzn wynika z niedostatecznego wysiłku lub przypadku, podczas gdy porażka kobiet ze względu na ich wcześniejsze zaangażowanie jest tłumaczona niedostatecznymi zdolnościami (Lindley, Keithley 1991; Siegle, Reis 1998). W takiej sytuacji, samoocena kobiet zarówno w sytuacji sukcesu jak i porażki jest zagrożona (Siegle, Reis 1998). W dłuższej perspektywie czasowej może to prowadzić do tego, że w myśl teorii poczucia własnej skuteczności Bandury (1997), część kobiet może unikać sytuacji nowych i wyzwani o charakterze twórczym, ponieważ ze względu na swoje wcześniejsze doświadczenia nie będą one odczuwały, że są one sobie z nimi w stanie poradzić. Unikając kolejnej porażki i chroniąc resztki własnej pozytywnej samooceny, mogą w ten sposób unikać podejmowania się aktywności twórczej. Mechanizm ten wydaje się być nieco łaskawszy wobec mężczyzn, ponieważ zawsze pozostaje im racjonalizacja odniesionej porażki, która nie zagraża samoocenie ich zdolności. Bez wątplenia daje to mężczyznom niebywałą przewagę nad kobietami, szczególnie w przypadku podejmowania się aktywności twórczej, która obarczona jest dużym ryzykiem niepowodzenia.

Podsumowując, ujawnione w niniejszym badaniu zależności, wskazują na to, że przekonania nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnej uczennicy oraz kreatywnego ucznia są do pewnego stopnia przesyczone stereotypowymi wzorcami męskości oraz kobiecości. Owo stereotypowe skrzywienie, wydaje się być szczególnie niekorzystne wobec wizerunku kreatywnej dziewczynki, ponieważ oczekuje się od niej podporządkowania oczekiwaniom innych osób oraz szczególnej sumienności w realizacji powierzanych jej zadań. Wydaje się, że obydwa sformułowane tu przekonania nauczycieli w dłuższej perspektywie czasowej mogą jedynie szkodzić aktywności twórczej kobiet. Wdrożone w praktyki edukacyjne mogą bowiem prowadzić do

kształtowania ich uległości i konformizmu, oraz obniżyć ich motywację do podejmowania się działań twórczych.

Literatura

- AISH D. (2014), Teachers' beliefs about creativity in the elementary classroom, (praca doktorska) Pepperdine University, Ann Arbor. „ProQuest Dissertations & Theses Global database”.
- ABELE A. E., WOJCISZKE B. (2007), Agency and communion from the perspective of self-versus others, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 93, s. 751-763.
- ABRA J., VALENTINE-FRENCH S. (1991), Gender differences in creative achievement: A survey of explanations, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs”, nr 117, s. 235-284.
- ALJUGHAIMAN A., MOWRER-REYNOLDS E. (2005), Teachers' conceptions of creativity and creative students, „Journal of Creative Behavior”, nr 39, s. 17-34.
- ANDILIOU A., MURPHY P. K. (2010), Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research, „Educational Research Review”, nr 5, s. 201-219.
- ASHTON P. T. (2015), Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs, [w:] International Handbook of Research on Teacher Beliefs, red. H. Five, G. Gill, Routledge, New York, s. 31-47.
- ASPAROUHOV T., MUTHÉN B. (2009), Exploratory Structural Equation Modeling, „Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal”, nr 16(3), s. 397-438.
- BAER J., KAUFMAN J. C. (2008), Gender differences in Creativity, „Journal of Creative Behavior”, nr 42(2), s. 75-105.
- BANDURA A. (1997), Self-efficacy: The exercise of control, Frejman, New York.
- BARBOT B., BESANÇON M., LUBART T. (2015), Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture, „Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education”, nr 43, s. 371-381.
- BEGHETTO R. A. (2006), Creative justice? The relationship between prospective teachers' priori schooling experiences and perceived importance of promoting student creativity, „Journal of Creative Behavior”, nr 40, s. 149-162.

- BERECZKI E. O., KÁRPÁTI A. (2018), Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature, „Educational Research Review”, nr 23, s. 25-56.
- BERNACKA R. E. (2004), Konformizm i nonkonformizm a twórczość, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- BERNACKA R. E. (2008), Co wiemy o (non) konformizmie?, [w:] Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie, red. R. E. Bernacka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 9-21.
- BERNARD M. E. (1979), Does sex role behavior influence the way teachers evaluate students?, „Journal of Educational Psychology”, nr 71, s. 553-562.
- BIANCO M., HARRIS B., GARRISON-WADE D., LEECH, N. (2011), Gifted girls: Gender bias in gifted referrals, „Roeper Review”, nr 33, s. 170-181.
- CACHIA R., FERRARI A. (2010), Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe, European Commission – Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Sewille.
- CACHIA R., FERRARI A., ALA-MUTKA K., PUNIE Y. (2010), Creative learning and innovative teaching. Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states, European Commission – Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Sewille.
- CARSON S. H., PETERSON J. B., HIGGINS D. M. (2003), Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 85(3), s. 499-506.
- CHAN D. W., CHAN L. (1999), Implicit theories of creativity: Teachers' perception of students' characteristics in Hong-Kong, „Creativity Research Journal”, nr 12, s. 185-195.
- COHEN J. (1992), A power primer, „Psychological Bulletin”, nr 112, s. 155-159.
- COLE J. R., ZUCKERMAN H. (1987), Marriage, motherhood and research performance in science, „Scientific American”, nr 256, s. 119-125.
- CRAFT A. (1999), Creative development in the early years: Some implications of policy for practice, „The Curriculum Journal”, nr 10(1), s. 135-150.
- FEIST G. J. (1998) A meta-analysis of personality in scientific and artistic Creativity, „Personality and Social Psychological Review”, nr 2, s. 290-309.
- GAJDA A., KARWOWSKI M., BEGHETTO R. (2017), Creativity and academic achievement: A meta-analysis, „Journal of Educational Psychology”, nr 109, s. 269-299.

- GRALEWSKI, J. (2008), Implikacje pedagogiczne badań nad potocznymi teoriami twórczości, [w:] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 320-335.
- GRALEWSKI J. (2016), Teachers' beliefs about creativity and the possibilities of developing it in Polish high schools: A qualitative study, „Creativity Theories – Research – Applications”, nr 3, s. 292-329.
- GRALEWSKI J. (2019), Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A qualitative study, „Thinking Skills and Creativity”, nr 31, s. 138-155.
- GRALEWSKI J., KARWOWSKI M. (2018), Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity?, „Journal of Creative Behavior”, nr 52(2), s. 156-167.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- HEILMANN G., KORTE W. B. (2010), *Analysis of the role of creativity and innovation in school curricula in the EU27*, European Commission – Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Seville.
- HELSON R. (1990), *Creativity in women: Inner and outer views over time*, [w:] *Theories of Creativity*, red. M. Runco, R. Albert, Sage, Newbury Park.
- HONG M., KANG N.-H. (2010), South Korean and the US secondary school science teachers' conceptions of creativity and teaching for Creativity, „International Journal of Science and Mathematics Education”, nr 8(5), s. 821-843.
- HOOPER D., COUGHLAN J., MULLEN M. R. (2008), Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit, „The Electronic Journal of Business Research Methods”, nr 6(1), s. 53-60.
- HU L., BENTLER P. M. (1999), Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, „Structural Equation Modeling”, nr 6(1), s. 1-55.
- KARWOWSKI M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- KARWOWSKI M., GRALEWSKI J., SZUMSKI G. (2015), Teachers' effect on students' creative self-beliefs is moderated by students' gender, „Learning and Individual Differences”, nr 44, s. 1-8.
- KARWOWSKI M., JANKOWSKA D. M., GRALEWSKI J., GAJDA A., WIŚNIEWSKA E., LEBUDA I. (2016), Greater male variability in creativity: A latent variables approach, „Thinking Skills and Creativity”, nr 22, s. 159-166.

- KOGAN N. (1974), Creativity and sex differences, „Journal of Creative Behavior”, nr 8, s. 1-14.
- KOPCIEWICZ L. (2007), Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- LINDLEY H. A., KEITHLEY M. E. (1991), Gender expectations and student achievement, „Roeper Review”, nr 13, s. 213-215.
- MA H. -H. (2006), A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs, „Creativity Research Journal”, nr 18(4), s. 435-446.
- MANSFIELD R. S., BUSSE T. V., KREPELKA E. J. (1978), The effectiveness of creativity training, „Review of Educational Research”, nr 48, s. 517-536.
- NESPOR J. (1987), The role of beliefs in the practice of teaching, „Journal of Curriculum Studiem”, nr 19(4), s. 317-328.
- NEWTON L., BEVERTON S. (2012), Pre-service teachers’ conceptions of creativity in elementary school English, „Thinking Skills and Creativity”, nr 7, s. 165-176.
- NOCHLIN L. (1988), Women, art, and power and other essays. Harper and Row, New York.
- OŚRODEK Rozwoju Edukacji (2015), Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- PAJARES M. F. (1992), Teachers’ beliefs and educational research: Clearing up a messy construct, „Review of Educational Research”, nr 62(3), s. 307-332.
- PESU L., VILJARANTA J., AUNOLA K. (2016), The role of parents’ and teachers’ beliefs in children’s self-concept development. „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 44, s. 63-71.
- PIIRTO J. (1991), Why are there so few? (Creative women: Visual artists, mathematicians, musicians), „Roeper Review”, nr 13, s. 142-147.
- PIIRTO J. (2004), Understanding Creativity, Great Potential Press, Scottsdale.
- PLUCKER J. A. (1999), Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance’s (1958 to present) longitudinal data, „Creativity Research Journal”, nr 12, s. 103-114.
- PROUDFOOT D., KAY A. C., KOVAL C. Z. (2015), A gender bias in the attribution of creativity: Archival and experimental evidence for the perceived association between masculinity and creative thinking, „Psychological Science”, nr 26(11), s. 1751-1761.

- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., KIELAR-TURSKA M. (1992), Opinie nauczycieli o twórczych możliwościach uczniów, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej człowieka*, red. A. Tokarz, SAAW, Poznań.
- PUFAL-STRUZIK I. (2006), Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej, [w:] *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, red. W. Dobrołowicz, K. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- PYRYT M. C. (1999), Effectiveness of training children's divergent thinking: A meta-analytic Review, [w:] *Investigating creativity in youth*, red. A. S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius, Hampton Press, Cresskill.
- REIS S. M. (1999), Women and Creativity, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, red. M. Runco, S. Pritzker, Academic Press, San Diego.
- REIS S. M. (2002), Toward a theory of creativity in diverse creative women, „*Creativity Research Journal*”, nr 14(3-4), s. 305-316.
- RUBENSTEIN L. D., MCCOACH D. B., SIEGLE D. (2013), Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity, „*Creativity Research Journal*”, nr 25(3), s. 324-334.
- RUNCO M. A. (1984), Teachers' judgments of creativity and social validation of divergent thinking tests, „*Perceptual and Motor Skills*”, nr 59, s. 711-717.
- RUNCO M. A. (2007), *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*, Elsevier Academic Press, San Diego.
- RUNCO M. A., JOHNSON D. J., BEAR P. K. (1993), Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity, „*Child Study Journal*”, nr 23(2), s. 91-113.
- RUNCO M. A., JAEGER G. J. (2012), The standard definition of creativity, „*Creativity Research Journal*”, nr 24, s. 92-96.
- SCOTT G., LERITZ L. E., MUMFORD M. D. (2004), The effectiveness of creativity training: A quantitative review. „*Creativity Research Journal*”, 16, s. 361-388.
- SIEGLE D., REIS S. M. (1998), Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort, „*Gifted Child Quarterly*”, nr 42(1), s. 39-47.
- SIMONTON D. K. (1994), *Greatness: Who makes history and why*, Guilford, New York.

- SKIBA T., TAN M., STERNBERG R., GRIGORENKO E. (2010), *Roads not taken, new roads to take: looking for creativity in the classroom*, [w:] *Nurturing creativity in the classroom*, red. R. A. Beghetto, J. C. Kaufman, Cambridge University Press, New York.
- SZMIDT K. J. (2007), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- TOBIN K., GARNETT P. (1987), Gender related differences in science activities, „*Science Education*”, nr 71(1), s. 91-103.
- TOKARZ A., SŁABOSZ A. (2001), Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, cz. II: Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli, „*Edukacja. Studia. Badania. Innowacja*”, nr 3(75), s. 36-48.
- TURNER S. (2013), Teachers' and pupils' perceptions of creativity across different key stages, „*Research in Education*”, nr 89, s. 23-40.
- TURSKA D. (2013), Czy istnieje płeć „bardziej twórcza”? Śladami hipotezy „relatywnej równowagi” Kagana: otwartość na doświadczenie i myślenie Dywergencyjne, [w:] *Barwy twórczości*, red. M. Kuśpit, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 115-136.
- WIŚNIEWSKA E., KARWOWSKI M. (2007), Efektywność treningów twórczości – podejście metaanalityczne, „*Ruch Pedagogiczny*”, nr 78(3-4), s. 31-50.

Jacek Gralewski

DOES THE GENDER OF THE CREATOR MATTER? TEACHER'S BELIEFS ABOUT THE CHARACTERISTICS OF A CREATIVE BOY AND A CREATIVE GIRL

Keywords: creativity, teachers' beliefs, hidden theories of creativity.

Despite the lack of documented differences in the intensity of creative abilities between women and men, the observed disproportion between men and women in terms of creative achievements may result from different socialization and education paths of boys and girls. The purpose of the article is to compare teachers' beliefs about the characteristics of a creative boy and a creative girl. 128 experienced kindergarten and elementary school teachers were involved in the study. The research results showed a significant diversity of teachers' beliefs about the characteristics of girls and boys in terms of creativity. While the surveyed teachers did not notice differences in the ingenuity and originality of boys and girls ($t = 0.96$; $p > 0.05$; $d = 0.08$), in their opinion, a creative girl was perceived as significantly more conscientious ($t = 7.03$; $p < 0.05$; $d = 0.62$) and subordinated to the expectations of other people ($t = 4.34$; $p < 0.05$; $d = 0.38$) than a creative boy. The revealed differences were analyzed theoretically (theories of creativity, socio-cultural concepts of gender).

Jacek Gralewski

CZY PŁEĆ TWÓRCY MA ZNACZENIE? PRZEKONANIA NAUCZYCIELI NA TEMAT CHARAKTERYSTYKI KREATYWNEGO CHŁOPCA ORAZ KREATYWNEJ DZIEWCZYNKI

Słowa kluczowe: twórczość, przekonania nauczycieli, ukryte teorie twórczości.

Obserwowana dysproporcja mężczyzn nad kobietami w zakresie osiągnięć twórczych, mimo udokumentowanego braku różnic w zakresie nasilenia zdolności twórczych między kobietami i mężczyznami, może wynikać z różnych ścieżek socjalizacji i edukacji chłopców i dziewcząt. Celem tekstu uczyniono porównanie przekonań nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki. W badaniu wzięło udział 128 doświadczonych nauczycieli przedszkoli oraz szkół podstawowych. Wyniki badań wykazały znaczne zróżnicowanie przekonań nauczycieli na temat charakterystyki dziewcząt i chłopców w zakresie kreatywności. O ile badani nauczyciele nie dostrzegali różnic w zakresie pomysłowości i oryginalności chłopców i dziewcząt ($t = 0,96$; $p > 0,05$; $d = 0,08$), to w ich przekonaniu kreatywna dziewczynka była postrzegana jako istotnie bardziej sumienna ($t = 7,03$; $p < 0,05$; $d = 0,62$) oraz podporządkowana oczekiwaniom innych osób ($t = 4,34$; $p < 0,05$; $d = 0,38$) niż kreatywny chłopiec. Ujawnione różnice analizowano teoretycznie (teorie twórczości, społeczno-kulturowe koncepcje płci).

II

KREATYWNOŚĆ I INNOWACJE W BADANIACH

Małgorzata Kuśpit*

POSTAWA TWÓRCZA A STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM MŁODZIEŻY UZDOLNIONEJ ARTYSTYCZNIE

Wprowadzenie

Problematyka twórczości cieszy się współcześnie zainteresowaniem przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Niekonwencjonalne pomysły oraz nowe rozwiązania umożliwiają lepsze przystosowanie się do warunków współczesnej rzeczywistości. Dlatego też w kształceniu młodzieży poza przyswajaniem wiedzy konieczne jest rozwijanie określonych umiejętności i dyspozycji, wśród których należy wymienić postawę twórczą (Szostak-Król, Tyszka 2011, s. 146). Twórcze myślenie i działanie ma szczególne znaczenie w edukacji. Może zwiększać efektywność działań uczniów w warunkach zarówno szkolnych, jak też pozaszkolnych. Zgodnie ze współczesnym podejściem wpływ na kształtowanie twórczości ma środowisko społeczne (Kuśpit 2018, s. 63). Podjęta w niniejszym opracowaniu problematyka koncentruje się na poszukiwaniu zależności pomiędzy postawą twórczą a stylami radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie (plastycznie). Przy czym przyjęto tu interakcyjny model zdolności i uzdolnień (Poppek 2001, 2010). Okazuje się bowiem, że pomimo wysokiego potencjału niektóre osoby uzdolnione nie wykorzystują w pełni swoich możliwości i przez to nie osiągają zamierzonych celów. Zjawisko to jest określane syndromem nieadekwatności osiągnięć szkolnych (Ekiert-Grabowska 1994; Rimm 1994).

Uzdolnienia plastyczne

Uzdolnienia są różnorodnie definiowane w literaturze przedmiotu. Niektórzy badacze łączą uzdolnienie ze zdolnościami ogólnymi, czy inteligencją

***Małgorzata Kuśpit** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; zainteresowania naukowe: zdolności i uzdolnienia młodzieży szkolnej, psychopedagogika twórczości, zagrożenia psychospołeczne w rozwoju dzieci i młodzieży; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4812-2571>; e-mail: malgorzata.kuspit@poczta.umcs.lublin.pl

(por. Rubinsztein 1964; Tyszkowa 1990). Uzdolnienia definiowane są również jako konfiguracja wielu specyficznych zdolności (Strelau 1992, 1997). Uzdolnienia w odróżnieniu od zdolności łączone są z określoną sferą działalności człowieka i nazywane również uzdolnieniami specjalnymi. Dzięki nim człowiek ma możliwość osiągania wysokich wyników w ściśle określonej dziedzinie aktywności. Wymienia się zatem uzdolnienia matematyczne, literackie, muzyczne czy plastyczne (Chruszczewski 2009; Lewowicki 1980; Limont 2005; Popek 1996). Niektórzy badacze twierdzą, że uzdolnienia plastyczne charakteryzują się swoistą specyfiką. „Uzdolnienia plastyczne są względnie stałymi właściwościami osobowości, które podlegają procesom rozwoju, ale i kształcenia (Popek 1998, s. 29). Jak podkreśla R. Popek, uzdolnienia plastyczne mają charakter ciągły – z jednej strony mogą się pojawić w uzdolnieniach kopiowania, przetwarzania i tworzenia nowych dzieł, z drugiej zaś w percepcji wartości artystycznych podczas odbioru dzieł sztuki i otaczającej przyrody (Popek 1998, s. 30). Kształcenie w szkołach artystycznych różni się od tego w szkołach ogólnokształcących. Badania wskazują, że uczniowie uzdolnieni plastycznie często odczuwają stres, którego źródła tkwią w lęku przed oceną ze strony nauczycieli oraz kryzysie twórczości (Kuśpit 2018; Olejniczak, Hawash, Więckowska-Kowalska, Wroński 2017). Ponadto udział w wystawach, konkursach, przeglądach również wiąże się z odczuwaniem silnego stresu.

Jednostki uzdolnione charakteryzują się wyrazistymi, choć często sprzecznymi, właściwościami osobowości. Wśród tych cech badacze wymieniają: narcyzm, niską samoocenę, zdolność koncentracji przy jednoczesnym roztargnieniu, euforię przy jednoczesnej skłonności do pesymizmu (May 1994; McKinley Runyan 1992; Nęcka 1987). Współcześnie podkreśla się, że analiza uzdolnień plastycznych nie dotyczy wyłącznie wymiaru intelektualnego, lecz „posiada wielostronne podłoże osobowościowe i społeczne, a zatem podlega bardzo bogatym uwarunkowaniom indywidualnym” (Popek 2010, s. 84). W pracy niniejszej skoncentrowano się zatem na poszukiwaniu wzajemnych zależności pomiędzy postawą twórczą a stylami radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej plastycznie.

Postawa twórcza

Twórczość jest ujmowana w literaturze w różnorodnych kontekstach. Z perspektywy psychologicznej traktowana jest przedmiotowo i wówczas podejście do twórczości koncentruje się na funkcji społecznej wytworu oraz procesie tworzenia. Drugie podejście podmiotowe odnosi zjawisko twórczości do indywidualnych właściwości twórcy oraz dzieła. W tym wypadku istotna jest osobowość twórcy (Mróz 2008, s. 40). Zatem twórczość jest swego rodzaju

zdolnością do „produkcji wytworów, charakteryzujących się koniunkcją dwóch cech: nowości i wartości” (Nęcka 2003, s. 19). Twórczość poza możliwościami intelektualnymi wiąże się ze sferą afektywną, właściwościami temperamentalnymi, motywacją oraz relacjami z innymi ludźmi (Nęcka 2003; Popek 2001). W pracy tej istotne znaczenie ma analiza twórczości w kontekście podmiotowym. Przy czym za podstawę teoretyczną przyjęto tu model interakcyjny Stanisława Popka (2001, 2010). Autor traktuje strukturę twórczości holistycznie. Popek twierdzi, że „w tych samych warunkach oddziaływania środowiska, jedni ludzie odbierają jego wpływ jako stymulujący (kreatywny), inni jako warunek do dobrego przystosowania się do życia, jeszcze inni jako źródło frustracji i depresji” (Popek 2010, s. 121). Zdaniem Popka osobowość twórcza składa się z właściwości poznawczych, do których zalicza on uzdolnienia percepcyjne, zdolności uwagi, pamięć, wyobraźnię, intuicję oraz myślenie konwergencyjne i dywergencyjne. Następnym elementem jest sfera emocjonalna: wrażliwość emocjonalna, zdolność percepcji, asymilacji, rozumienia emocji, umiejętność zarządzania emocjami oraz ekspresja emocjonalna. Trzeci element woliwotno-motywacyjny zawiera w sobie motywację wewnętrzną i zewnętrzną, wolicjonalne cechy charakteru, takie jak odwaga twórcza oraz samosterowność. Właściwości kreacyjne tworzą takie właściwości jak: inteligencja emocjonalna, nonkonformizm, motywacja oraz aktywność twórcza. Na te wszystkie elementy oddziałuje środowisko społeczno-ekologiczne, które może przyczyniać się do rozwoju lub hamowania rozwoju twórczości (Popek 2010, s. 119-120).

W literaturze przedmiotu badacze posługują się również pojęciem postawy twórczej. „Postawa najpełniej przejawia się w zachowaniu podmiotu wobec określonego przedmiotu; w przypadku postaw twórczych chodzi o aktywność poszukiwawczą, o inicjatywę, o działania zmierzające do doskonalenia dotychczasowego stanu rzeczy” (Dobrołowicz, Karwowski 2002, s. 39). Czesław Nosal natomiast definiuje „postawę twórczą jako pewną „normę” osobowościową wyrażającą aktywny, nietendancyjny stosunek człowieka do rozbieżności informacyjnych” (Nosal 1992, s. 134). Postawa twórcza ujmowana jest również jako aktywna, zaangażowana postawa człowieka wobec siebie i świata (Trojanowska-Kaczmarska 1971; Wojnar 1976). Popek (2000, s. 23) natomiast rozumie postawę twórczą jako „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego „ja”. Na postawę twórczą w tym ujęciu składa się sfera poznawcza i charakterologiczna.

Postawę twórczą można rozwijać i kształtować poprzez oddziaływania edukacyjne (por. Sobczyk 2010; Wojtczuk-Turek 2008). Dotychczasowe badania wskazują, że koreluje ona pozytywnie z kompetencjami społecznymi

(Kuśpit 2004; Połowniak 2010; Tychmanowicz 2006), poczuciem humoru (Jurasz 2006), wartościami (Kleszcz 2009; Tychmanowicz 2004) oraz stylami radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych (Strzemieczna 2010). Osoby twórcze odznaczają się zdolnością do akceptowania napięć i konfliktów społecznych, są również odporne na stres i niepowodzenia (Popek 2001). Postawa twórcza może zatem mieć znaczenie w radzeniu sobie ze stresem. Z tego względu podjęto badania w tym zakresie koncentrując się na poszukiwaniu zależności pomiędzy tymi zmiennymi u młodzieży uzdolnionej plastycznie.

Stres i radzenie sobie ze stresem

Współcześnie stres psychologiczny jest interpretowany jako efekt wzajemnych interakcji pomiędzy czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Praca ta koncentruje się na reakcji na stres oraz sposobach radzenia sobie z nim. Zdaniem Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman autorów transakcyjnej koncepcji stresu jest to „określona reakcja między osobą i otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi” (Lazarus, Folkman 1984, s. 19). Zdaniem badaczy człowiek funkcjonuje w otoczeniu o określonym kontekście sytuacyjnym a transakcja wynika z wzajemnych oddziaływań pomiędzy jednostką a otoczeniem (Heszen 2013; Ogińska-Bulik, Juczyński 2008). Zdaniem Lazarusa i Folkman percepcja zagrożenia jest w pewnym stopniu zależna od sytuacji, w której znajduje się człowiek, jak również od tego, co wnosi on do sytuacji (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005, s. 5-6). Lazarus i Folkman wychodzą z założenia, że w zależności od tego jak osoba ocenia określoną sytuację zależą pojawiające się po niej emocje. Ich zdaniem transakcja może mieć charakter stresujący, sprzyjająco-pozytywny lub obojętny. Analiza wymagań środowiska w kontekście własnych możliwości jednostki dokonywana jest na poziomie poznawczym i jest to ocena pierwotna. Natomiast ocena własnych zdolności w celu wykorzystania zasobów, aby poradzić sobie ze stresem to ocena wtórna (Ogińska-Bulik, Juczyński 2008, s. 51).

Radzenie sobie jest procesem o dynamicznym przebiegu, który pełni funkcję instrumentalną oraz samoregulacyjną (Lazarus 1966; Lazarus, Folkman 1984). Zgodnie z koncepcją Lazarusa i Folkman radzenie sobie trwa tyle, co określona sytuacja stresowa i jest podejmowaniem wysiłków człowieka pod wpływem oceny danej sytuacji. Folkman i Lazarus (1985) wychodzą z założenia, że radzenie sobie spełnia dwie funkcje. Pierwsza z nich, instrumentalna wiąże się ze sposobami radzenia sobie skoncentrowanymi na problemie oraz regulacyjna polegająca na radzeniu sobie z przykrymi emocjami.

W tej pracy stres i radzenie sobie są ujmowane zgodnie z podejściem Normana S. Endlera i Jamesa Parkera (1990a, 1990b, 1994), którzy odwołują się do transakcyjnej koncepcji stresu Lazarusa i Folkman. Według Endlera i Parkera podejmowane przez jednostkę działania zaradcze w sytuacji stresu są wynikiem interakcji, która zachodzi pomiędzy cechami sytuacji a stylem radzenia sobie właściwym dla niej. Określają oni styl radzenia sobie ze stresem jako charakterystyczny dla człowieka sposób zachowania w różnych reakcjach stresowych, który ma charakter świadomy. Wyróżniają oni styl skoncentrowany na zadaniu, emocjach oraz unikaniu (por. Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005, s. 15). Styl skoncentrowany na zadaniu polega na radzeniu sobie ze stresem poprzez podejmowanie określonych działań w celu zmiany stresującej sytuacji lub rozwiązania problemu przy zaangażowaniu procesów poznawczych. Styl skoncentrowany na emocjach polega na koncentracji na własnych procesach emocjonalnych, skłonności do myślenia życzeniowego zamiast podejmowania aktywności realnie dążącej do poradzenia sobie z sytuacją stresującą. Kolejny, to styl skoncentrowany na unikaniu. Polega on na dążeniu do pozbycia się stresu poprzez unikanie myślenia o nim. Badacze wymieniają dwa rodzaje radzenia sobie w ten sposób: angażowanie się w czynności zastępcze, jak na przykład zakupy, oglądanie telewizji, sen lub poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Skuteczność radzenia sobie w sytuacji stresu oraz podejmowanie określonych działań związanych z poszczególnymi stylami zależą przede wszystkim od właściwości temperamentalnych. Okazuje się, że reaktywność emocjonalna i perseweratywność korelują dodatnio ze stylem skoncentrowanym na emocjach. Natomiast wraz ze wzrostem stylu skoncentrowanego na zadaniu rośnie wytrzymałość i aktywność oraz wrażliwość sensoryczna (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005, s. 44-45). Ponadto wysoki poziom inteligencji ogólnej koreluje pozytywnie ze stylem skoncentrowanym na zadaniu, ujemnie natomiast ze stylem opartym na emocjach i unikaniu (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005, s. 47). Badania wskazują, że istnieją wzajemne zależności pomiędzy osobowością a stylami radzenia sobie ze stresem (Folkman, Lazarus 1985). Osoby cechujące się „siłą ego” są bardziej samodzielne w działaniu i radzeniu sobie z trudnościami. Mają zdolność koncentracji na problemach i pokonywania ich pomimo trudności (por. Mróz, Chudzicka-Czupała, Kuśpit 2017, s. 115).

W związku z powyższym, preferowany przez człowieka styl radzenia sobie ze stresem może mieć znaczenie dla jego funkcjonowania w sferze poznawczej, emocjonalnej oraz społecznej. Różne są także reakcje jednostki w sytuacjach stresowych, co może być zależne od właściwości osobowości oraz ukształtowanych w wyniku społecznego uczenia się określonych wzor-

ców zachowań (Mróz, Chudzicka-Czupała, Kuśpit 2017, s. 115). Dotychczasowi badacze wskazują na istnienie zależności pomiędzy postawą twórczą a radzeniem sobie ze stresem. Zdaniem Popka (2001) jednostki twórcze przejawiają skłonność do dezintegracji emocjonalnej, obniżonego nastroju, są zahamowane społecznie przy jednoczesnym wysokim poziomie empatii. Oznaczają się jednocześnie zdolnością do akceptowania napięć i konfliktów społecznych i wysokim poziomem odporności na stres oraz niepowodzenia. Monika Małkiewicz i Mirosław Piskozub (2001, s. 19-31) badali wpływ postawy twórczej na radzenie sobie ze stresem i stwierdzili, że osoby twórcze preferują styl skoncentrowany na zadaniu. Natomiast osoby o średnim poziomie postawy twórczej rzadziej niż odtwórczej radzą sobie w sytuacji stresu koncentrując się na emocjach. Również badania Kuśpit (2015, s. 143) wskazują, że postawa twórcza wiąże się z preferencją stylu skoncentrowanego na zadaniu, odtwórcza zaś koreluje ujemnie ze stylem skoncentrowanym na zadaniu, dodatnio zaś ze stylem skoncentrowanym na emocjach.

Cel i metoda

Nawiązując do powyższych rozważań teoretycznych oraz odnosząc się do dotychczasowych analiz empirycznych celem podjętych badań tego opracowania uczyniono poszukiwanie wzajemnych relacji pomiędzy postawą twórczą a stylami radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej plastycznie.

Nawiązując do przedstawionego celu badawczego zaproponowano następujący główny problem badawczy: Czy istnieją, a jeśli tak, to jakie są zależności pomiędzy postawą twórczą a stylami radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej plastycznie?

W celu rozwiązania powyższego problemu badawczego, należy dążyć do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania (problemy szczegółowe):

1. Jaki jest poziom postawy twórczej badanej młodzieży uzdolnionej plastycznie?
2. Jakie style radzenia sobie ze stresem preferuje młodzież uzdolniona plastycznie?
3. Czy młodzież uzdolniona plastycznie o zróżnicowanym poziomie postawy twórczej różni się w zakresie stylów radzenia sobie ze stresem?

W celu rozwiązania pierwszego problemu szczegółowego ustalono jakie są poziomy postawy twórczej w badanej grupie młodzieży uzdolnionej plastycznie. W tym wypadku oparto się na koncepcji Popka (2000), który wyróżnił postawę twórczą (nonkonformizm i zachowania heurystyczne) oraz postawę odtwórczą (konformizm i zachowania algorytmiczne).

Drugi problem badawczy rozwiązano przez dokonanie diagnozy stylów radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej plastycznie. Za podstawę teoretyczną posłużyła koncepcja N.S. Endlera i J.D.A. Parkera (Strelau i in. 2005) wskazująca na trzy zasadnicze style radzenia sobie ze stresem; styl skoncentrowany na zadaniu, emocjach i unikaniu (poszukiwanie kontaktów towarzyskich, angażowanie się w czynności zastępcze).

W odniesieniu do poszukiwania związków pomiędzy badanymi zmiennymi sformułowano następującą hipotezę: Występują zależności pomiędzy poziomami postawy twórczej a stylami radzenia sobie ze stresem w grupie badanej młodzieży uzdolnionej plastycznie. Im wyższy poziom postawy twórczej tym częściej osoby badane będą preferowały styl skoncentrowany na zadaniu. Natomiast niski poziom postawy twórczej sprzyja posługiwaniu się stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach (por. Popek 2001; Kuśpit 2015).

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH-I (Popek 2000). Jest to narzędzie oryginalne. Służy do badania twórczego zachowania w procesie uczenia się i działania, które autor określa jako postawa twórcza. Służy do badania młodzieży od 12,6 roku życia oraz studentów. Może być stosowany w badaniach indywidualnych i grupowych. KANH składa się z 60 twierdzeń. Zawiera cztery podskale: Konformizm (K), Nonkonformizm (N), Zachowania algorytmiczne (A), Zachowania heurystyczne (H). Przy czym K+A mierzą zachowania odtwórcze, N+H mierzą zachowania twórcze. Rzetelność dla skali konformizm – nonkonformizm wynosi 0,87 z kolei dla zachowań algorytmicznych – heurystycznych 0,83. Trafność natomiast mieści się w przedziale 0,40-0,70 (Popek 2000, s. 30-37).

Kolejnym narzędziem, którym posłużono się w badaniach jest Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS N. S. Endler i J. D. Parker w adaptacji Jana Strelaua, Aleksandry Jaworowskiej, Kazimierza Wrześniewskiego, Piotra Szczepaniaka. Kwestionariusz składa się z 48 stwierdzeń, które dotyczą różnych zachowań podejmowanych przez ludzi w sytuacjach stresowych. Przeznaczony jest do badania młodzieży i osób dorosłych. Na podstawie uzyskanych wyników można zdiagnozować następujące style radzenia sobie ze stresem: Styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ), Styl skoncentrowany na emocjach (SSE), Styl skoncentrowany na unikaniu (SSU). Ostatni styl może przejawiać się w formie angażowania się w czynności zastępcze (ACZ) oraz poszukiwaniu kontaktów towarzyskich (PKT). Jednostki charakteryzujące się stylem skoncentrowanym na zadaniu (SSZ) w sytuacjach stresowych mają tendencję do podejmowania wysiłków zmierzających do rozwiązania problemów przez poznawcze przekształcanie lub zmianę sytuacji. Są nastawione na rozwiązanie problemu.

Styl skoncentrowany na emocjach (SSE) cechuje osoby, które koncentrują się na własnych przeżyciach emocjonalnych takich jak złość, poczucie winy, napięcie. Ponadto mają tendencję do myślenia życzeniowego i fantazjowania. Styl skoncentrowany na unikaniu natomiast charakteryzuje osoby, które w sytuacjach stresowych unikają myślenia, przeżywania i doświadczania sytuacji trudnej. Może przejawiać się w dwóch formach: angażowania się w czynności zastępcze (ACZ): np. oglądanie telewizji, objadanie się, myślenie o sprawach przyjemnych lub poszukiwania kontaktów towarzyskich (PKT) (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005, s. 16-17).

Grupę osób badanych stanowili uczniowie średnich szkół plastycznych. Dobór do badań był celowy. Przebadano 273 osoby (234 dziewcząt i 39 chłopców) ze średnich szkół plastycznych w województwie lubelskim, podkarpackim, kieleckim, częstochowskim, łódzkim w wieku 16-18 lat. W analizie przedstawiono wyniki przeliczone z uwzględnieniem norm dla dziewcząt i chłopców.

Wyniki badań

Poniżej zaprezentowano analizy dotyczące poziomu postawy twórczej (N+K) oraz odtwórczej (A+K) oraz poszczególnych składników (K, A, N, H).

Tabela 1

Poziom postawy twórczej i odtwórczej młodzieży uzdolnionej plastycznie

Skala	Poziom	N	%
Konformizm (K)	niski	47	17,22
	przeciętny	141	51,65
	wysoki	85	31,14
Nonkonformizm (N)	niski	127	46,52
	przeciętny	72	26,37
	wysoki	74	27,11
Zach. algorytmiczne (A)	niski	107	39,19
	przeciętny	109	39,93
	wysoki	57	20,88
Zach. heurystyczne (H)	niski	60	21,98
	przeciętny	83	30,40
	wysoki	130	47,62
N+H	niski	69	25,27
	przeciętny	111	40,66
	wysoki	93	34,07
A+K	niski	81	29,67
	przeciętny	122	44,69
	wysoki	70	25,64

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników zaprezentowanych w tabeli 1. można stwierdzić, że ponad połowa badanej młodzieży uzdolnionej plastycznie cechuje się przeciętnym poziomem konformizmu (K), 31, wysokim 14% charakteryzuje się, a 17,22% niskim jego poziomem. Niski poziom nonkonformizmu (N) przejawia ponad 46%, wysoki 27%, a przeciętny 26% badanej młodzieży. Przekiętny i niski poziom zachowań algorytmicznych jest charakterystyczny prawie dla 40%, natomiast wysoki dla ponad 20% uczniów uzdolnionych plastycznie. Prawie połowa (47,63%) badanych charakteryzuje się natomiast wysokim poziomem zachowań heurystycznych, 1/3 przeciętnym i 21,98% niskim. Najwięcej uczniów (40,66%) w badanej grupie cechuje się przeciętnym poziomem postawy twórczej (N+H), ponad 1/3 wysokim oraz 1/4 niskim. Postawa odtwórcza (A+H) występuje na przeciętnym poziomie u 44,69% młodzieży, wysoki jej poziom prezentuje co czwarty badany, natomiast niemal 30% cechuje się niskim poziomem tej właściwości.

W celu określenia poziomów poszczęólnych stylów radzenia sobie ze stresem w grupie młodzieży uzdolnionej plastycznie posłużono się testem chi kwadrat. Uzyskane analizy zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2

Poziom wyników w poszczęólnych stylach radzenia sobie ze stresem (CISS)

Skala	Poziom	N	%
SSZ	niski	92	33,70
	przekiętny	102	37,36
	wysoki	79	28,94
SSE	niski	31	11,36
	przekiętny	99	36,26
	wysoki	143	52,38
SSU	niski	96	35,16
	przekiętny	107	39,19
	wysoki	70	25,64
ACZ	niski	63	23,08
	przekiętny	146	53,48
	wysoki	64	23,44
PKT	niski	132	48,35
	przekiętny	71	26,01
	wysoki	70	25,64
Ogółem		273	100,00

Źródło: opracowanie własne.

W grupie młodzieży uzdolnionej plastycznie ponad 1/3 cechuje się niskim i przeciętnym stylem skoncentrowanym na zadaniu (SSZ), natomiast prawie 29% wysokim jego poziomem. Wysoki poziom stylu skoncentrowanego na emocjach (SSE) preferuje ponad 52%, poziom niski 11,36% natomiast przeciętny 36,26% badanej młodzieży. W przypadku stylu skoncentrowanego na unikaniu (SSU) prawie 40% charakteryzuje się przeciętnym jego poziomem, 35,16 % niskim oraz 25,64 % wysokim. W przypadku stylu skoncentrowanego na unikaniu poprzez angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ) ponad 50% charakteryzuje się przeciętnym jego poziomem, natomiast co czwarty uczeń cechuje się wysokim i niskim jego poziomem. Prawie połowa uczniów (48,35%) natomiast charakteryzuje się niskim poziomem stylu skoncentrowanego na unikaniu poprzez poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT), natomiast 1/4 badanej młodzieży uzdolnionej artystycznie cechuje się przeciętnym i wysokim jego poziomem.

Dalszych analiz dokonano poprzez porównanie wyników uzyskanych przez młodzież uzdolnioną plastycznie w poszczególnych skalach, co umożliwia określenie dominującego stylu radzenia sobie ze stresem. Według autorów kwestionariusza CISS: (...) o dominacji mówimy wtedy, gdy wynik uzyskany w danej skali jest istotnie wyższy od wyników w pozostałych skalach. Analiza intraindywidualna wyników w skalach pozwala także na wyodrębnienie osób, które w takim samym stopniu przejawiają wszystkie trzy style oraz osób, u których nie można określić dominującego stylu, ponieważ wyniki w jednej skali są istotnie wyższe od wyników w drugiej skali, ale nie różnią się od wyników w trzeciej skali (Strelau i in. 2005, s. 71).

W tabeli 3. zaprezentowano rezultaty analiz służące wyodrębnieniu dominującego stylu radzenia sobie ze stresem u badanej młodzieży uzdolnionej plastycznie.

Tabela 3

Dominujący styl radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej plastycznie

Styl dominujący	N	%
SSZ	48	17,58
SSE	91	33,33
SSU	13	4,76
nie można określić	121	44,32
Ogółem	273	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej uczniów uzdolnionych plastycznie prezentuje styl skoncentrowany na emocjach (SSE) (33,33%), najmniej zaś styl skoncentrowany na unikaniu (SSU) Prawie co szósty uczeń uzdolniony plastycznie preferuje natomiast styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ).

W celu określenia różnic pomiędzy grupami z wysokim, przeciętnym oraz niskim poziomem postawy twórczej zastosowano analizę wariancji ANOVA. Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$ wskazujący na istnienie istotnych statystycznie różnic lub zależności. Analizy uzyskanych wyników zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4

Różnice w nasileniu stylów radzenia sobie ze stresem (CISS) pomiędzy uczniami uzdolnionymi plastycznie o zróżnicowanym poziomie postawy twórczej (N+H)

Skala	Poziom N+H	N	M	Me	Q1	Q3	SD	Analiza ANOVA wariacji
SSZ	niski	69	4,19	4,0	3,0	5,0	1,58	$F = 40,593, p < 0,001$ różnice międzygrupowe: n-p, n-w, p-w
	przeciętny	111	5,20	5,0	4,0	6,0	1,79	
	wysoki	93	6,71	7,0	5,0	8,0	1,97	
SSE	niski	69	7,04	7,0	6,0	8,0	1,57	$F = 9,492, p < 0,001$ różnice międzygrupowe: n-w, p-w
	przeciętny	111	6,94	7,0	6,0	8,0	1,67	
	wysoki	93	6,01	6,0	5,0	7,0	1,94	
SSU	niski	69	5,23	5,0	4,0	6,0	1,85	$F = 0,151, p = 0,860$
	przeciętny	111	5,07	5,0	3,0	7,0	2,26	
	wysoki	93	5,19	5,0	4,0	7,0	2,02	
ACZ	niski	69	5,74	6,0	5,0	6,0	1,77	$F = 0,488, p = 0,614$
	przeciętny	111	5,44	5,0	4,0	6,0	2,04	
	wysoki	93	5,58	6,0	5,0	6,0	2,04	
PKT	niski	69	4,74	4,0	3,0	6,0	2,23	$F = 0,132, p = 0,876$
	przeciętny	111	4,91	5,0	3,0	7,0	2,17	
	wysoki	93	4,81	4,0	3,0	6,0	2,33	

Źródło: opracowanie własne.

Odnotowano istotne statystycznie różnice w wynikach skali SSZ pomiędzy badanymi o różnym poziomie wyników w skali N+H ($F = 40,593, p < 0,001$). Badani o wysokim poziomie wyników w skali N+H (postawa twórcza) cechują się istotnie statystycznie wyższymi wynikami w skali SSZ (średnia w tej grupie to $M = 6,71$), niż badani o niskich ($M = 4,19$) lub przeciętnych ($M = 5,20$) wynikach skali N+H. Zatem osoby uzdolnione plastycznie z wysokim poziomem postawy twórczej charakteryzują się wyższymi wynikami w zakresie stylu skoncentrowanego na zadaniu niż osoby z przeciętnym i niskim poziomem postawy twórczej.

Występują również istotne różnice pomiędzy badanymi o wysokim poziomie postawy twórczej w zakresie stylu skoncentrowanego na emocjach – SSE ($F = 9,492, p < 0,001$). Osoby z niskim poziomem postawy twórczej charakteryzują się wyższym poziomem stylu skoncentrowanego na emocjach ($M = 7,04$) niż osoby z wysokim poziomem postawy twórczej ($M = 6,01$). Ponadto młodzież odznaczająca się przeciętnym poziomem postawy twórczej ($M = 6,94$) częściej niż z wysokim poziomem ($M = 6,01$) tej właściwości przejawia styl skoncentrowany na emocjach w badanej grupie młodzieży uzdolnionej plastycznie. Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w skali SSE pomiędzy badanymi o niskim i przeciętnym poziomie wyników w zakresie postawy twórczej (N+H).

Nie stwierdzono istotnych różnic w nasileniu stylu skoncentrowanego na unikaniu (SSU) oraz dwóch jego wymiarów – poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT) i angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ) pomiędzy badaną młodzieżą uzdolnioną plastycznie o różnych poziomach postawy twórczej (N+H).

Dyskusja wyników i wnioski dla praktyki edukacyjnej

Na podstawie uzyskanych rezultatów badań można stwierdzić, że badana młodzież uzdolniona plastycznie charakteryzuje się w większości przeciętnym oraz wysokim poziomem postawy twórczej. W odniesieniu do składników postawy twórczej, na którą składają się nonkonformizm i zachowania heurystyczne warto zwrócić uwagę na to, iż prawie połowa badanej młodzieży uzdolnionej artystycznie cechuje się niskim poziomem nonkonformizmu. Natomiast co czwarty uczeń charakteryzuje się wysokim poziomem tej właściwości, która przejawia się w niezależności, aktywności, elastyczności adaptacyjnej, oryginalności, samodzielności oraz samokrytycyzmie oraz wysokim poczuciu wartości „ja”. Natomiast wysoki poziom zachowań heurystycznych zaliczanych do sfery poznawczej postawy twórczej, które przejawiają się w wyobraźni wytwórczej, myśleniu dywergencyjnym, uczeniu się poprzez rozumowanie, elastyczności myślenia i refleksyjności występuje u prawie połowy badanej młodzieży. Analizując style radzenia sobie ze stresem uczniów uzdolnionych plastycznie stwierdza się, że dla większości z nich charakterystyczny jest styl skoncentrowany na emocjach. W sytuacjach stresowych mają oni tendencję do koncentrowania się na własnych stanach emocjonalnych, takich jak złość czy poczucie winy. Zamiast skupiać się na pokonywaniu stresu przejawiają myślenie życzeniowe i są skłonni do fantazjowania. Ma to na celu zmniejszenie negatywnych emocji, natomiast taki sposób działania może jeszcze bardziej eskalować negatywne emocje i zwiększać lęk oraz subiektywne poczucie jeszcze większego stresu. Być

może jest to związane z tym, że osoby uzdolnione cechują się wysokim poziomem wrażliwości emocjonalnej, lęku, niepewności, niskiej odporności (por. Popek 1998). Inni badacze również wskazują na dodatnie korelacje pomiędzy lękiem a stylem skoncentrowanym na emocjach (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2005). Wysoki poziom stylu skoncentrowanego na zadaniu polegający na podejmowaniu działań w sytuacji stresu w celu przezwyciężania go poprzez poznawcze przekształcanie lub zmianę sytuacji i planowanie rozwiązania problemu przejawia jedynie co czwarty uczeń w badanej grupie.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że hipoteza dotycząca zależności pomiędzy postawą twórczą a stylami radzenia sobie ze stresem została potwierdzona. Okazuje się, że uczniowie o zróżnicowanym poziomie postawy twórczej preferują odmienne style radzenia sobie ze stresem. Im wyższy poziom postawy twórczej tym częściej badana młodzież preferuje styl skoncentrowany na zadaniu. Postawa twórcza sprzyja stosowaniu skutecznych metod radzenia sobie ze stresem poprzez koncentrację na działaniu i rozwiązaniu sytuacji, która przyczyniła się do jego powstania. Dotychczasowe badania wskazują na istnienie podobnych zależności. Zdaniem Popka (2001) osoby twórcze mają silną motywację poznawczą i działaniową oraz tendencję do akceptowania pojawiających się konfliktów społecznych oraz sytuacji trudnych. Potrafią radzić sobie z nimi, ponieważ są wysoce odporne na niepowodzenia. Potwierdza to również Strzałecki (2003). Jego zdaniem osoby twórcze potrafią radzić sobie z problemami, pokonują również bariery utrudniające im dążenie do rozwiązania. W sytuacjach trudnych potrafią podejmować działania zaradcze skoncentrowane na rozwiązaniu problemów. Być może wysoki poziom postawy twórczej, który wiąże się z elastycznością w myśleniu i działaniu ułatwia jednostkom twórczym konstruktywne radzenie sobie w sytuacjach stresu (por. Kuśpit 2015, s. 143). Młodzież charakteryzująca się niskim poziomem postawy twórczej natomiast częściej posługuje się stylem skoncentrowanym na emocjach, co stwierdzono w innych badaniach (por. Popek 2001; Kuśpit 2015).

Wnioski z przeprowadzonych badań mogą być wykorzystane w praktyce edukacyjnej oraz procesie wychowania i rozwoju młodzieży uzdolnionej artystycznie. Identyfikacja określonych właściwości oraz ich znaczenia w radzeniu sobie ze stresem może pomóc nauczycielom w odpowiednim kształceniu młodzieży uzdolnionej plastycznie. Okazuje się, że skutecznym i konstruktywnym sposobem radzenia sobie ze stresem sprzyja wysoki poziom postawy twórczej. Warto zatem od wczesnych etapów edukacji rozwijać elastyczność oraz samodzielność w myśleniu i działaniu. Zachęcać do poszukiwania różnorodnych rozwiązań. Nauczyciele powinni odejść od schematów i stereo-

typowych rozwiązań oraz zachęcać do poszukiwania niekonwencjonalnych i różnorodnych sposobów działania w pokonywaniu barier i realizacji podejmowanych aktywności. W procesie kształcenia i wychowania powinni również uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów. Rozwijanie postawy twórczej może pomóc młodzieży w doborze skutecznych sposobów w pokonywaniu stresu, co w konsekwencji przyczyniać się będzie do optymalizacji rozwoju ich potencjału oraz osiągania sukcesów w przyszłym życiu zawodowym i osobistym. Uzyskane rezultaty badań mogą być również wykorzystane w programach kształcenia uczniów szkół artystycznych oraz wspomagania ich wszechstronnego rozwoju.

Literatura

- CHRUSZCZEWSKI M. H. (2009), Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- DOBROŁOWICZ W., KARWOWSKI M. (RED.) (2002), W stronę kreatywności. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- EKIERT-GRABOWSKA D. (1994), Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych – stare czy nowe zjawisko? „Życie Szkoły”, 3, s. 131-136.
- ENDLER N. S., PARKER J. D. A. (1990a), Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- ENDLER N. S., PARKER J. D. A. (1990b), Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation, „Journal of Personality and Social Psychology”, 58(5), s. 844-854.
- ENDLER N. S., PARKER J. D. A. (1994), Assessment of multidimensional coping: task, emotion and avoidance strategies, „Psychological Assessment”, 6, s. 50-60.
- FOLKMAN S., LAZARUS R. S. (1985), If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 48, s. 150-170.
- HESZEN I. (2013), Psychologia stresu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JURASZ B. (2006), Postawa twórcza a poczucie humoru, [w:] Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji, red. W. Dobrołowicz, J. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, Wydawnictwo Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej TWP, Warszawa.

- KLESZCZ M. (2011), Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KUŚPIT M. (2004), Postawa twórcza a poziom kompetencji społecznych, [w:] Twórczość w teorii i praktyce, red. S. Popek, E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 63-74.
- KUŚPIT M. (2014), Mistrz i uczeń w kontekście zdolności. Specyfika pracy z uczniem zdolnym, [w:] Relacja mistrz – uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki, red. G. E. Kwiatkowska, J. Połusznna, Aureus, Kraków, s. 83-192.
- KUŚPIT M. (2015), Postawa twórcza a style radzenia sobie ze stresem przez osoby w okresie wczesnej dorosłości, [w:] Edukacja jutra. Jakość kształcenia i niepowodzenia szkolne, red. K. Denek, A. Kamińska, E. Kraus, P. Oleśniewicz, Wyższa Szkoła Humanitas: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec, s. 135-147.
- KUŚPIT M. (2018), Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie, Wyd. UMCS, Lublin.
- LAZARUS S. (1966), Psychological stress and the coping process, New York.
- LAZARUS R. S., FOLKMAN S. (1984), Stress appraisal and coping, Springer Pub., Co., New York.
- LEWOWICKI T. (1980), Kształcenie uczniów zdolnych, WSiP, Warszawa.
- LIMONT W. (2005), Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować, GWP, Gdańsk.
- MAŁKIEWICZ M. PISKOZUB M. (2001), Różne nasilenie postawy twórczej a kompetencje społeczne i style radzenia sobie ze stresem u studentów pierwszego roku, „Studia Psychologica”, t. 11, s. 19-32.
- MAY R. (1994), Odwaga tworzenia, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- McKINLEY RUNYAN W. (1992), Historie życia a psychobiografia, PWN, Warszawa.
- MIERZEJEWSKA-ORZECZOWSKA K. (2000), Poszukiwanie wzorca optymalnego nauczyciela dla ucznia uzdolnionego, [W:] Modele pracy nad dzieckiem zdolnym, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 71-79.
- MRÓZ B. (2008), Osobowość wybitnych aktorów polskich. Studium różnic międzygeneracyjnych, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- MRÓZ B., CHUDZICKA-CZUPAŁA A., KUŚPIT M. (2017), Kompetencje osobowościowe i twórcze, Psychologiczne uwarunkowania kreatywności pracowników, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- NEĆKA E. (1987), Proces twórczy i jego ograniczenia, UJ, Kraków.
- NEĆKA E. (2003), Psychologia twórczości, GWP, Gdańsk.
- NOSAL C. (RED.) (1992), Twórcze przetwarzanie informacji, Wrocław.
- OGIŃSKA-BULIK N., JUCZYŃSKI Z. (2008), Osobowość. Stres a zdrowie, Difin, Warszawa.
- OLEJNICZAK E., HAWASH W., WIĘCKOWSKA-KOWALSKA A., WROŃSKI R. (2017), Raport z badań sondażowych „Odczuwanie i radzenie sobie ze stresem przez uczniów szkół plastycznych”, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, t. 4, s. 97-118.
- POŁOWNIAK M. (2010), Kreatywność i kompetencje społeczne – razem czy osobno, [w:] Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej, red. M. Karwowski, A. Gajda, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 62-73.
- POPEK S. (1996), Zdolności i uzdolnienia – ujęcie systemowe problemu, [w:] Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka, red. S. Popek, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 9-31.
- POPEK R. (1998), Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna, UMCS, Lublin.
- POPEK S. (2000), Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- POPEK S. (2001). Człowiek jako jednostka twórcza, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- POPEK S. (2010), Psychologia twórczości plastycznej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- RIMM S. (1994), Bariery szkolnej kariery, WSiP, Warszawa.
- RUBINSZTEJN S. L. (1964), Podstawy psychologii ogólnej, KIW, Warszawa.
- SOBCZYK D. (2010), Ten się śmieje ostatni, kto najwolniej kojarzy? Wpływ treningu twórczości z wykorzystaniem humoru na poziom kreatywności uczniów, [w:] Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej, red. M. Karwowski, A. Gajda, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 162-189.

- STACHOWSKI R. (2007), Historia współczesnej myśli psychologicznej: od Wundta do czasów najnowszych, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- STRELAU J. (1992), Temperament i inteligencja, [w:] Psychologia ogólna T.4., red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa.
- STRELAU J. (1997), Inteligencja człowieka, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- STRELAU J., JAWOROWSKA A., WRZEŚNIEWSKI K., SZCZEPANIAK P. (2005), Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- STRZAŁECKI A. (2003), Psychologia twórczości. Między twórczością a ponowoczesnością, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- STRZEMIECZNA E. (2010), Konflikt szansą twórczości? Style rozwiązywania konfliktów a wybrane aspekty kreatywności gimnazjalistów, [w:] Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej, red. M. Karwowski, A. Gajda, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 46-61.
- SZOSTAK-KRÓL K., TYSZKA A. (2011), Rozwijanie twórczej aktywności literackiej ucznia szkoły podstawowej w praktyce edukacyjnej, [w:] Wokół problematyki zdolności, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa, s. 146-165.
- TROJANOWSKA-KACZMARSKA A. (1971), Dziecko i twórczość, Ossolineum, Wrocław.
- TYCHMANOWICZ A. (2004), Postawa twórcza a hierarchia wartości, [w:] Twórczość w teorii i praktyce, red. S. Popek, R. E. Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 191-197.
- TYCHMANOWICZ A. (2006), System wartości uczniów o zróżnicowanym poziomie postawy twórczej, [w:] Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji, red. W. Dobrołowicz, J. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, Wydawnictwo Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej TWP, Warszawa, s. 96-105.
- TYSZKOWA M. (1990), Zdolności, osobowość i działalność uczniów. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- WOJNAR D. (1976), Teoria wychowania estetycznego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- WOJTCZUK-TUREK A. (2008), Rozwijanie kompetencji twórczych, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.

Małgorzata Kuśpit

**CREATIVE ATTITUDE AND THE STYLES OF COPING WITH
STRESS AMONG ARTISTICALLY-TALENTED YOUNG PEOPLE**

Keywords: creative attitude, styles of coping with stress, artistic talents.

The article focuses on the relationship between creative attitude and the styles of coping with stress among artistically-talented young people. It turns out that success in achieving intended goals depends not only on intellectual potential, but also on environmental factors and personality characteristics. The uniqueness and uncommonness of artistically-talented individuals, their high expectations for themselves, and well as demands from their surroundings can lead to stress. The conducted research aimed to find mutual relations between creative attitude and the styles of coping with stress among artistically-talented youth. The results obtained indicate that students with different levels of creative attitude prefer different styles of coping with stress. The higher the level of creative attitude, the higher the preference among the surveyed youth for the style focused on the task. Creative attitude promotes the use of effective methods of coping with stress by focusing on action and solving the situation. Understanding the relationship between creative attitude and the styles of coping with stress among artistically-talented people can be important for optimizing their development and achieving success in various fields of activity.

Małgorzata Kuśpit

**POSTAWA TWÓRCZA A STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM
MŁODZIEŻY UZDOLNIONEJ ARTYSTYCZNIE**

Słowa kluczowe: postawa twórcza, style radzenia sobie ze stresem, uzdolnienia plastyczne.

Artykuł koncentruje się na zależnościach między postawą twórczą a stylami radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie. Okazuje się, że sukces w osiągnięciu zamierzonych celów zależy nie tylko od potencjału intelektualnego, ale również od czynników środowiskowych oraz właściwości osobowości. Wyjątkowość i nieprzeciętność jednostek uzdolnionych artystycznie oraz ich wysokie wymagania wobec siebie, jak również oczekiwania ze strony otoczenia mogą prowadzić do stresu. Celem podjętych badań było poszukiwanie wzajemnych relacji pomiędzy postawą twórczą a stylami radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej plastycznie. Uzyskane rezultaty badań wskazują, że uczniowie o zróżnicowanym poziomie postawy twórczej preferują odmienne style radzenia sobie ze stresem. Im wyższy poziom postawy twórczej tym częściej badana młodzież preferuje styl skoncentrowany na zadaniu. Postawa twórcza sprzyja stosowaniu skutecznych metod radzenia sobie ze stresem poprzez koncentrację na działaniu i rozwiązania sytuacji. Poznanie wzajemnych zależności między postawą twórczą a stylami radzenia sobie ze stresem przez osoby uzdolnione artystycznie może mieć istotne znaczenie dla optymalizacji ich rozwoju oraz osiągania sukcesów na różnych polach działalności.

Irena Pufal-Struzik*

KREATYWNOŚĆ I SKŁONNOŚĆ DO RYZYKA U STUDENTÓW – RÓŻNICE PŁCI

Wprowadzenie. Problematyka badawcza

Współcześnie przed młodymi ludźmi stoją wyzwania wymagające nowych, niestandardowych, innowacyjnych rozwiązań niezbędnych dla skutecznego realizowania celów. Zrozumiałe jest zatem tak wysokie obecnie zapotrzebowanie na jednostki korzystające ze swego twórczego potencjału (Mendecka 2010, s. 8). Osoby takie potrafią podołać stawianym wyzwaniom, bowiem są kreatywne, twórcze, innowacyjne oraz gotowe do podjęcia ryzyka. Kreatywna młodzież jest czynnikiem dynamizującym strukturę społeczną bowiem wnosi wartości innowacyjne i wywiera wpływ na przemiany w społeczeństwie. Również często funkcjonuje w trudnych warunkach: duża konkurencja i dynamika działania, bardzo wysokie oczekiwania odnośnie nowoczesności proponowanych rozwiązań.

Nie ulega wątpliwości, że kreatywność inaczej postawa twórcza (Karwowski 2009; Popek 2003; Szmidt 2013) czy „twórcze zachowanie się” (Strzałecki 2003) jest głównym czynnikiem sprawczym innowacji, które z kolei wiążą się z ryzykiem, jakie musi podjąć każdy, kto dokonuje wyboru co do rodzaju działania i sposobu jego twórczego wykonania często niezależnie a nawet wbrew obowiązującym tendencjom czy modzie. Postawa twórcza jest to osobowościowy potencjał (wyjściowy, elementarny poziom twórczości) większości ludzi do osiągnięcia znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości (Karwowski 2009, s. 17).

***Irena Pufal-Struzik** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie psychologia, profesor UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego; zainteresowania naukowe: psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania twórczości młodzieży i dorosłych (twórczość naukowa, artystyczna, techniczna), agresja i jej uwarunkowania podmiotowe i środowiskowe; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6716-5278>; e-mail: irena.pufal-struzik@ujk.edu.pl

Towarzyszące działaniom twórczym ryzyko wynika z konieczności przeciwstawienia się większości w danym środowisku, dokonania zmiany nie zawsze akceptowanej przez otoczenie, bez gwarancji, że się uda.

W ostatnich latach kreatywność stała się gorącym tematem w różnych dziedzinach funkcjonowania społeczeństwa. Znaczenie kreatywnego potencjału młodych ludzi i potrzebę jego wspierania podkreślają liderzy biznesu, główne media, urzędnicy rządowi i twórcy polityki edukacyjnej. Postawa twórcza stanowi podstawowy warunek twórczego myślenia i działania, nieszablonowości, nowatorstwa, konstruktywnego krytycyzmu, innowacyjności, jak również skuteczności.

W artykule podjęto próbę analizy związku pomiędzy potencjałem kreatywności (postawą twórczą) studentów i gotowością do podejmowania ryzyka, jako zmiennych, które mogą nadać twórczy kierunek ich aktywności obecnie i w przyszłości. Ważną zmienną w analizie jest płeć. Podstawą teoretyczną badania jest koncepcja postawy twórczej zaprezentowana przez Stanisława Popka (2003).

Na bazie danych zawartych w literaturze przedmiotu sformułowano dwie hipotezy: – Osoby osiągające wyższe rezultaty w zakresie kreatywności (postawy twórczej) cechować się będą istotnie wyższym poziomem skłonności do ryzyka. – Płeć jest czynnikiem istotnie różnicującym nasilenie postawy twórczej oraz skłonności do ryzyka u badanych studentów.

Kreatywność jako podstawowa kompetencja w działaniu twórczym

Kreatywność jest współcześnie uważana za jedną z kluczowych kompetencji indywidualnych. Jako cecha (przymiot) natury ludzkiej polega ona na nowatorskim kojarzeniu przedmiotów i pojęć, tworzeniu nowych idei, znaczeń, sposobów rozwiązywania problemów, które przyczyniają się do budowania subiektywnie pojmowanej przez otoczenie (zwłaszcza ekspertów) wartości (West 2000, s. 11). Kreatywność podmiotu (postawa twórcza) jest uwarunkowana jego wiedzą, doświadczeniem, poczuciem wolności, umiejętnością twórczego myślenia jak również motywacją do działania. Zdaniem S. Popka postawa twórcza jest ukształtowaną (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwością poznawczą i charakterologiczną podmiotu wykazującego tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości (1987, s. 22). Ludzie różnią się pod względem nasilenia kreatywności (Nęcka 2001; Szmidt 2013). Wysoce kreatywne osoby charakteryzuje ciekawość i inicjatywa, otwartość i tolerancja, umiejętność dostrzegania problemów, przyjmowania krytyki, gotowość do działania w sposób oryginalny i elastyczny, odwaga a także gotowość

do podejmowania ryzyka. Są to właściwości indywidualne, dzięki którym młodzi ludzie będą mogli intencjonalnie konstruować własną przyszłość, uprzedzać osiąganie celów i aktywności życiowych, prezentować postawę zaradności życiowej niezbędną w realizacji pożądaných celów zawodowych oraz pożądanego modelu skuteczności życiowej własnej osoby (Bańka 2008).

Ryzyko w działaniu twórczym

Ryzyko jest immanentną cechą obecnej rzeczywistości. Skłonność do podejmowania ryzyka jest często wymieniana jako empirycznie stwierdzona cecha osób twórczych (Cropley 1967; Luthe 1976; Shallcross 1981). Osoba twórcza podejmuje problemy otwarte, których nie można rozwiązać za pomocą znanych algorytmów, często dokonuje wyboru w nowych i trudnych sytuacjach. Wyzwania, jakie podejmuje wiążą się ze świadomością ryzyka, bowiem nie są jej znane konsekwencje swoich decyzji i działań. Dzięki gotowości do transgresji i woli przekraczania ograniczeń, będących najbardziej charakterystycznym dla człowieka wyróżnikiem (Kozielecki 1987) jest on motywowany do „stawiania czoła” trudnym wyzwaniom współczesnego świata. Każdy rodzaj podejmowanych działań innowacyjnych jest ryzykowny, a samo ryzyko może być inhibitorem lub katalizatorem aktywności twórczej. W podejmowaniu przez osoby twórcze ryzykownych przedsięwzięć pomaga wysoka odporność psychiczna (Sołowiej 1995). Wiąże się ona z gotowością podjęcia działań niezrutynizowanych, innowacyjnych, twórczych. Działania te wymagają, z jednej strony gotowości do podejmowania ryzyka, umiejętności elastycznego reagowania na zmiany, z drugiej strony, umiejętności samomodyfikacji własnej osobowości (zob. Goszczyńska 2006, s. 190) i adaptacji do nowych warunków. Badacze podkreślają związek pomiędzy poszukiwaniem doznań a skłonnością do ryzyka. Zgodnie z koncepcją Marvina Zuckermana (1972) ryzyko wiąże się z potrzebą przeżywania nowatorskich, urozmaiconych, złożonych wrażeń i doświadczeń. Osoby o silnej potrzebie doznań są bardziej skłonne do podejmowania ryzyka w porównaniu z osobami nieodczuwającymi potrzeby przeżywania ekscytujących doznań (Studenski 2004). Cechy ich osobowości umożliwiają zaangażowanie i samokontrolę realizacji działań transgresyjnych (wykraczających poza), pomagają w tolerowaniu niepewności w dochodzeniu do zamierzonego celu, radzeniu sobie z ryzykiem towarzyszącym podejmowaniu problemów twórczych oraz w twórczym przekształcaniu siebie. Jak widać z jednej strony ryzyko może być rozpatrywane jako zagrożenie, z drugiej zaś jako pozytywna możliwość, którą osoba o postawie twórczej może wykorzystać do podjęcia działań twórczych.

Metoda

Badaniom poddano 217 studentów. W próbie znalazło się 116 mężczyzn

i 101 kobiet. Badani mieli od 18 do 20 lat (najliczniejsza jest grupa 19-latków $n = 146$). Udział w badaniach był anonimowy i dobrowolny. Badania przeprowadzono w grupach studenckich. Dobór próby był celowy, co niewątpliwie zmusza do zachowania ostrożności w formułowaniu wniosków. Zastosowano dwa testy psychologiczne: Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH I S. Popka posłużył do pomiaru postawy twórczej bądź odtwórczej, zaś Test Zachowań Ryzykownych (TZR) Ryszarda Studenskiego został wykorzystany do pomiaru skłonności do ryzyka. Kwestionariusz KANH I jest używany ponad 20 lat i nadal jest narzędziem bardzo przydatnym. Kwestionariusz został opracowany na podstawie autorskiej koncepcji postawy twórczej S. Popka (Popek 2000). W postawie twórczej wzajemnie na siebie oddziałują dwie sfery osobowości: poznawcza i charakterologiczna. Autor koncepcji uznaje nadrzędność osobowości w stosunku do zdolności i uzdolnień specjalnych i przyjmuje założenie, że efektywne realizowanie predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie we współdziałaniu z innymi cechami osobowości określonymi umownie jako postawa nonkonformistyczna. Kwestionariusz zawiera 60 stwierdzeń dotyczących różnych czynności ludzkich. Poszczególne skale testu (A – konformizm, B – nonkonformizm, C – zachowania algorytmiczne, D – zachowania heurystyczne) można oceniać oddzielnie oraz łącznie. Na postawę twórczą składa się suma wyników w skalach B + D, zaś na postawę odtwórczą składa się suma wyników w skalach A + C. Kwestionariusz jest narzędziem badawczym o wysokiej rzetelności. Test Zachowań Ryzykownych (TZR) zawiera 25 stwierdzeń dotyczących stosunku badanego do trudnych lub niebezpiecznych zadań, co pozwala określić, w jakim stopniu badana osoba preferuje podejmowanie ryzyka albo ceni bezpieczeństwo i ostrożne postępowanie. Badany udziela odpowiedzi w skali od 0 (bardzo rzadko lub nigdy) do 4 (bardzo często). Test TZR jest przeznaczony do badań zbiorowych kobiet i mężczyzn w wieku powyżej 13 lat. Jest przydatnym narzędziem do diagnozowania indywidualnej skłonności do ryzyka na podstawie samooceny częstości podejmowania zachowań ryzykownych i satysfakcji doznawanej wskutek takich zachowań. Jest to narzędzie znormalizowane o wysokiej rzetelności.

Wyniki

Wskaźniki rzetelności α Cronbacha dla całości kwestionariusza KANH I oraz dla poszczególnych skal wynoszą: całość – 0,78, Konformizm – 0,68, Zachowania algorytmiczne – 0,56, Nonkonformizm – 0,67, Zachowania heurystyczne – 0,70, zaś wskaźnik rzetelności dla Skali TZR wynosi 0,96.

W tabelach 1-3 zaprezentowano statystyki opisowe wyników badanych studentów w obu testach oraz rozkłady wyników.

Tabela 1

Statystyki opisowe wyników surowych w skalach opisujących postawy twórcze i odtwórcze oraz w skali skłonności do ryzyka studentów (N=217)

Cecha	M	Me	Min.	Max	SD	R	QI	QIII
Konformizm [K] <0;30>*	13,48	14	3	26	4,64	23	10	16
Zachowania algorytmiczne [A] <0;30>	15,48	15	6	26	4,00	20	13	19
Nonkonformizm [N] <0;30>	18,43	18	8	27	4,41	19	15	22
Zachowania heurystyczne [H] <0;30>	17,41	17	5	30	4,59	25	14	21
Sfera charakterologiczna [N-K] <-30;30>	4,95	5	-12	23	6,71	35	0	10
Sfera poznawcza [H-A] <-30;30>	1,93	2	-15	17	5,66	32	-2	5
Skłonność do ryzyka <0;100>	37,2	36	1	85	19,7	84	21	53

* Zakres teoretyczny skali.

Legenda: M – średnia, Me – mediana, Min. – wartość minimalna w zbiorze, Max. – wartość maksymalna w zbiorze, SD – odchylenie standardowe, R – rozstęp, QI – kwartył dolny, QIII – kwartył górny.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Rozkład wyników w skalach Kwestionariusza KANH I (na skali stenowej)

Sten	Kategorie	Konformizm			Zachowania algorytmiczne		
		%	n	%	%	n	%
1	Wyniki niskie	7,37	-	0,00	24,42	3	1,38
2			1	0,46		6	2,76
3			6	2,76		14	6,45
4			9	4,15		30	13,82
5	Wyniki przeciętne	36,41	50	23,04	25,81	20	9,22
6			29	13,36		36	16,59
7	Wyniki wysokie	56,22	47	21,66	49,77	40	18,43
8			35	16,13		28	12,90
9			19	8,76		26	11,98
10			21	9,68		14	6,45
Sten	Kategorie	Nonkonformizm			Zachowania heurystyczne		
		%	n	%	%	n	%
1	Wyniki niskie	46,54	11	5,07	45,16	10	4,61
2			8	3,69		23	10,60
3			41	18,89		29	13,36
4			41	18,89		36	16,59
5	Wyniki przeciętne	20,28	15	6,91	18,43	27	12,44
6			29	13,36		13	5,99
7	Wyniki wysokie	33,18	25	11,52	36,41	35	16,13
8			25	11,52		31	14,29
9			19	8,76		7	3,23
10			3	1,38		6	2,76

* Czcionką pogrubioną zaznaczono kategorie dominujące, powyżej 10%.

Źródło: opracowanie własne.

Rozkład wyników dotyczących kreatywności wskazuje, że u badanych studentów dominuje wysoki poziom konformizmu (K) i zachowań algorytmicznych (A), czyli będących składową postawy odtwórczej nad składowymi postawy twórczej, czyli nonkonformizmem (N) i zachowaniami heurystycznymi (H). Jedynie co trzeci student w próbie potrafi w różnych sytuacjach zachowywać się niezależnie, zachować autonomię, nie ulegać naciskom i wzorom z zewnątrz (33,18%), oraz nieco liczniejsza jest grupa badanych prezentujących zachowania heurystyczne (36,41) świadczące o samodzielności w obserwacji, wyobraźni, elastyczności intelektualnej i aktywności poznawczej.

Drugą badaną zmienną była skłonność do podejmowania ryzyka. W tym teście wyniki w stenach interpretuje się nieco inaczej niż w teście KANH. O bardzo silnym preferowaniu ryzyka świadczy sten 10 (silna skłonność 8-9 sten; przeciętna 4-7, słaba 2-3 sten) zaś o bardzo słabej preferencji świadczy wynik na poziomie 1 stena.

Tabela 3

Rozkład wyników w Teście Zachowań Ryzykownych (skala stenowa)

STEN	Kategorie	Skłonność do ryzyka		
		%	n	%
1	Wyniki niskie	37,34	3	1,38
2			19	8,76
3			33	15,21
4			26	11,98
5	Wyniki przeciętne	29,95	31	14,29
6			34	15,67
7	Wyniki wysokie	32,71	22	10,14
8			16	7,37
9			21	9,68
10			12	5,53

* Czcionką pogrubioną zaznaczono kategorie dominujące, powyżej 10%.

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo wysokiej rzetelności testu TZR w uzyskanej próbie wyniki rozkładają się bardzo nieregularnie – to powoduje ich duże rozproszenie i znaczne odbieganie rozkładu od normalnego. Nieco więcej jest w próbie badanych osób o wynikach niskich niż wysokich.

Analizę korelacji zmierzającą do zweryfikowania hipotezy o pozytywnym związku kreatywności (postawy twórczej) i skłonności do ryzykowania przeprowadzono na wynikach surowych. Rezultaty analizy pokazano w tabeli 4.

Tabela 4

Współczynniki korelacji Pearsona pomiędzy wskaźnikami postaw twórczych i odtwórczych a wskaźnikiem skłonności do ryzyka u studentów – wyniki surowe (N=217)

	K	A	N	H	N-K	H-A	SR
K	1,000	0,536**	-0,098 ^{n.i.}	0,016 ^{n.i.}	-0,756**	-0,365**	-0,022 ^{n.i.}
A	j.w.	1,000	0,106 ^{n.i.}	0,138*	-0,301**	-0,595**	0,016 ^{n.i.}
N	j.w.	j.w.	1,000	0,691**	0,725**	0,486**	0,396**
H	j.w.	j.w.	j.w.	1,000	0,443**	0,715**	0,326**
N-K	j.w.	j.w.	j.w.	j.w.	1,000	0,572**	0,276**
H-A	j.w.	j.w.	j.w.	j.w.	j.w.	1,000	0,253**
SR	j.w.	j.w.	j.w.	j.w.	j.w.	j.w.	1,000

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; n.i. – związek nieistotny statystycznie

Legenda: K – konformizm, A – zachowania algorytmiczne, N – nonkonformizm, H – zachowania heurystyczne, N-K – sfera charakterologiczna postawy twórczej, H-A – sfera poznawcza postawy twórczej, SR – skłonność do ryzyka.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza korelacji między składnikami postawy odtwórczej (K i A) i skłonnością do ryzyka nie ujawniła istotnych związków. Natomiast, zgodnie z przewidywaniem stwierdzono istotne ($p < 0,01$) pozytywne związki pomiędzy składnikami postawy twórczej, czyli nonkonformizmem i zachowaniami heurystycznymi (N i H) a preferowaniem ryzyka przez studentów. Wskazuje to na współwystępowanie postawy twórczej ze skłonnością do podejmowania ryzyka.

W celu zweryfikowania hipotezy zakładającej, że płeć istotnie różnicuje nasilenie postawy twórczej oraz skłonność do ryzyka u badanych zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji. Uzyskane rezultaty ANOVA odnośnie zróżnicowania nasilenia postaw twórczych i odtwórczych według płci wskazują, że mężczyźni w porównaniu z kobietami wprawdzie ujawniają wyższy poziom nonkonformizmu (średnia = 18,79 dla mężczyzn; 18,02 dla kobiet; $F = 1,667$) i zachowań heurystycznych (średnia = 17,78 dla mężczyzn; 16,99 dla kobiet; $F = 1,585$), ale różnice nie są istotne statystycznie. Natomiast płeć jest zmienną istotnie różnicującą skłonność do zachowań

ryzykownych w grupie badanych ($F = 20,035$; $p < 0,001$). Jak można było przewidywać, studentki słabiej preferują ryzyko (średnia = 30,99) niż studenci (średnia = 42,53).

Podsumowanie

W wyniku badań potwierdzono hipotezę pierwszą, bowiem istotny okazał się związek pomiędzy składnikami postawy twórczej (nonkonformizmem i zachowaniami heurystycznymi) i skłonnością do ryzyka w próbie studentów. Osobowość nonkonformistyczna, skłonna do samodzielnego działania i otwartości, niezależna i odpowiedzialna oraz zdolna do zachowań heurystycznych sprzyja rozwijaniu twórczych, poznawczych i realizacyjnych możliwości człowieka (Popek 2000). Skłonność do ryzyka można uznać za względnie trwałą cechę osobowości, a wielkość podejmowanego przez osobę ryzyka i częstość zachowań ryzykownych stanowią behawioralny korelat indywidualnej skłonności do ryzykowania. Decyzję o podjęciu lub odrzuceniu ryzyka wyznaczają cechy podmiotowe. Rezultaty badań wskazują, że jedną z takich cech jest kreatywność czyli postawa twórcza jednostki. Postawa twórcza stanowi główny warunek dokonywania transgresji, czyli czynności wykraczających poza przyjęte granice, standardy i zaliczanych do wysoce ryzykownych (Goszczyńska, Studenski 2006). Jako wymiar osobowości transgresja utożsamiana jest ze zdolnością i wewnętrzną motywacją do dokonywania i podejmowania zachowań ekspansyjnych (por. Goszczyńska, Studenski 2006; Koziński 1987). Te cechy podmiotowe wspomagają sprawne funkcjonowanie w sytuacjach trudnych i ryzykownych. Osoby kreatywne mają tendencję do poszukiwania nowości, innowacyjnych rozwiązań, urozmaiconych wrażeń i doznań (Zuckerman 1972) i w obliczu nowych i trudnych problemów wymagających podjęcia ryzyka są gotowe je podjąć. Ryzyko traktują instrumentalnie i uważają je za konieczne do osiągnięcia celu, przy czym na ogół kontrolują wielkość ryzyka niezbędnego do rozwiązania problemu w sposób twórczy (Studenski 2004). Także w badaniach uczniów szkół średnich stwierdzono zależność między zapotrzebowaniem na różnorodną stymulację (przygodę, nowość, ryzyko) a cechami postawy twórczej (elastycznością i złożonością poznawczą, nonkonformizmem i spontanicznością w działaniu) (Pufal-Struzik 1996).

Hipoteza druga zakładająca, że płeć jest czynnikiem istotnie różnicującym nasilenie postawy twórczej oraz skłonność do ryzyka u badanych studentów, potwierdziła się częściowo. Okazało się, że mężczyźni wprawdzie mają wyższe nasilenie czynników składających się na postawę twórczą niż kobiety, ale stwierdzone różnice nie są istotne statystycznie. Natomiast, jak przewidywano zaznaczyło się istotne zróżnicowanie między kobietami i męż-

czynnikami w poziomie gotowości do podejmowania zachowania ryzykownego. Mężczyźni wykazują mocniejszą podmiotową tendencję w preferowaniu sytuacji ryzykownych niż kobiety. Wyniki te są zgodne z literaturą przedmiotu (por. Zuckerman, Sayre 1982; Stawiarska-Lietzau 2003; Studenski 2004; Makarowski 2008). Prawdopodobnie ryzykowanie jako cecha indywidualna jest bardziej związane z płcią męską. U mężczyzn skłonność do ryzyka jest uwarunkowana przede wszystkim płcią biologiczną, zaś czynnikiem osłabiającym tę skłonność jest wymiar kobiecości płci psychologicznej, a zatem awersja wobec ryzyka powiązana jest raczej z modyfikującym wpływem społecznego uczenia się. U kobiet zaś niechęć do podejmowania zachowań ryzykownych uwarunkowana jest czynnikami wrodzonymi, chociaż uwzględnić trzeba także doświadczenia wychowawcze dziewcząt nakłanianych raczej do unikania ryzykownych sytuacji zgodnie z kulturowymi stereotypami płci (Stawiarska-Lietzau 2003).

Wnioski

Uzyskane rezultaty badań poziomu kreatywności studentów uzasadniają potrzebę silniejszego niż obecnie nacisku na rozwój i pobudzanie u młodych ludzi zdolności do działań twórczych, do dokonywania twórczych transgresji wspomaganych kompetencjami kreatywnymi, nonkonformizmem, motywacją do podejmowania aktywności twórczej i kontrolowanego ryzyka. Kreatywność jako złożona cecha podmiotowa wraz z gotowością do konstruktywnego ryzyka warunkują sprawne funkcjonowanie w sytuacjach problemowych i trudnych.

Do osiągnięcia wspomnianych celów konieczne jest wytworzenie w uczelniach środowiska psychospołecznego zapewniającego klimat dla rozwoju kreatywności i działań twórczych. W takim środowisku cenione są następujące cechy aktywności podmiotowo-sprawczej jednostki: gotowość do zachowań transgresyjnych, motywacja twórcza do poszukiwania i dokonywania zmian, akceptowanie nowości, odwaga „myślenia inaczej”, zorientowanie na działanie, otwartość, oryginalność, sprawność w przewyciężaniu trudności, wysokie poczucie wartości „Ja” i konsekwencja w działaniu. Oznacza to konieczność innowacyjnego i ustawicznego kształcenia, interdyscyplinarnego, holistycznego, zindywidualizowanego i wykorzystującego najnowsze technologie. Nie wystarczy przekazywanie wiedzy i oczekiwanie biernego jej opanowywania przez studentów. Niezbędne jest mobilizowanie ich do samodzielnej pracy, dostrzegania i rozwiązywania problemów. W pracy dydaktycznej w szkole wyższej należy częściej wykorzystywać metody nauczania prowokujące do dyskusji, uruchamiające ciekawość, uczące jak się uczyć, gdzie poszukiwać informacji, jak przekonywać do swoich racji i bronić swoich

poglądów. Chodzi o to, aby student pełnił rolę badacza, a nauczyciel akademicki był jego partnerem w poszukiwaniach. Trzeba stosować różne metody nauczania nastawione nie tylko na zapamiętanie treści przez studentów, ale przede wszystkim ukierunkowane na zwiększenie ich aktywności poznawczej i twórczej. Poza metodami asymilacji wiedzy (np. wykład zwłaszcza problemowy, pogadanka, opis, opowiadanie, praca z tekstem) powinny pojawić się również metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (np. metoda problemowa, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, burza mózgów, metaplan, gry dydaktyczne, metoda projektów), waloryzacyjne (np. inscenizacja, drama, pantomima), praktyczne (np. pokaz, ćwiczenia, metody laboratoryjne) (Okoń 1998). Zwłaszcza metoda sytuacyjna oraz metoda „burzy mózgów” pobudzają logiczne i twórcze myślenie studentów, uczą krytycznego stosunku do informacji, zaś metoda ćwiczeń pokazuje jak zastosować wiedzę teoretyczną w praktyce. Warto wspomnieć, że im więcej aktywności poznawczej musi „uruchomić” student na zajęciach tym lepiej zapamięta dany materiał nauczania (zob. Mikina, Zajac 2006). Warto także stosować metodę projektów (zob. Szymański 2000).

Młodych ludzi należy przekonać, iż kluczem do sukcesu w realizacji ich planów osobistych, zawodowych i społecznych jest umiejętność wychodzenia poza codzienną aktywność, elastyczność i ukierunkowanie na zmiany. Jest to możliwe dzięki postawie twórczej. Natomiast ocena ryzyka pozostaje najsilniejszym czynnikiem napędzającym zmiany, wyznaczanie kolejnych celów z myślą o twórczym przekształcaniu rzeczywistości. Do twórczej realizacji wizji studenta jako transgresyjnego podmiotu niezbędni są twórczy i refleksyjni nauczyciele akademicy (Gołębniak, Zamorska 2014), od których potencjału intelektualnego i kreatywności w znacznym stopniu zależy postęp w szkole wyższej (Lilly, Bramwell-Rejskind 2004).

Literatura

- ADAMS J. L. (1978), *Conceptual blockbusting: A pleasurable guide to better problem solving*, W. W. Norton, New York.
- BAŃKA A. (2008), *Otwartość na nowe doświadczenia pracy i codzienności a procesy integracji osobowości*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 63-92.
- CROPLEY A. J. (1967), *Creativity*, Longmans, London.

- GOŁĘBNIAK B. D., ZAMORSKA B. (2014), Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- GOSZCZYŃSKA M., STUDENSKI R. (2006), Psychologia zachowań ryzykownych, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, wyd. 1.
- KARWOWSKI M. (2009), Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- KOZIELECKI J. (1987), Koncepcja transgresyjna człowieka, PWN, Warszawa.
- LILLY F. R., BRAMWELL-REJSKIND G. (2004), The Dynamics of Creative Teaching, *The Journal of Creative Behavior*, nr 38(2), s. 102-124.
- LUTHE W. L. (1976), Creativity mobilization technique, Grune and Stratton, New York.
- MAKAROWSKI R. (2008), Granice ryzyka: paradygmat psychologiczny, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MENDECKA G. (RED.) (2010), Oblicza twórczości, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- MIKINA A., ZAJĄC B. (2006), Jak wdrażać metodę projektów?, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- NEĆKA E. (2001), Psychologia twórczości GWP, Gdańsk.
- OKOŃ W. (1998), Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo akademickie Żak, Warszawa.
- POPEK S. (1987), Teoretyczne podstawy badań nad zdolnościami i uzdolnieniami, [w:] Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży, red. S. Popek, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- POPEK S. (2000), Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- POPEK S. (2003), Człowiek jako jednostka twórcza, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- PUFAL-STRUZIK I. (1996), Demand for stimulation in young people with different levels of creativity, „High Ability Studies”, nr 7(2), s. 145-150.
- RATAJCZAK Z. (1991), Elementy psychologii pracy, Skrypty Uniwersytetu Śląskiego, 0239-6432, nr 461, Katowice.

- SHALLCROSS D. J. (1981), *Teaching of creative behavior: How to teach creativity to children of all ages*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- SOŁOWIEJ J. (1995), *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- STAWIARSKA-LIETZAU M. (2003), Uwarunkowania różnic płciowych w podejmowaniu zachowań ryzykownych, „Prace Naukowe WSP w Częstochowie. Seria: Psychologia”, X, s. 247-256.
- STUDENSKI R. (2004), *Ryzyko i ryzykowanie*, Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- STRZAŁECKI A. (2003), *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- SZMIDT K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot.
- SZYMAŃSKI M. S. (2000), *O metodzie projektów*, Wydawnictwo akademickie Żak, Warszawa.
- WEST M. A. (2000), *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, PWN, Warszawa.
- ZALEŚKIEWICZ T. (2006), Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja, [w:] *Psychologia zachowań ryzykownych*, red. M. Goszczyńska, R. Studenski, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa, s. 19-45.
- ZUCKERMAN M. (1972), *Manual and research report for the Sensation Seeking Scale (SSS)*, University of Delaware, Newark.
- ZUCKERMAN D. M., SAYRE D. H. (1982), Cultural sex-role expectations and children's sex-role concepts, „Sex Roles”, nr 8, s. 853-863.

Irena Pufal-Struzik

CREATIVITY AND STUDENTS' PROPENSITY TO RISK-TAKING – DIFFERENCES BETWEEN THE GENDERS

Keywords: students' creativity, creative attitude, gender, risk.

The necessity of border crossing and transgression in search for new, non-standard, and innovative solutions have become a norm of modernity. On the other hand, modern transgression activities are immanently characterized by risk, a feature typical of independent, creative, and innovative people. The article presents the results of the study on creativity and risk propensity in male ($n = 116$) and female students ($n = 101$). Two psychological tests were used: The Creative Behaviour Questionnaire CBQ I (Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH I) by Popek, used to measure creative or re-creative attitude, and the Risky Behaviour Test (Test Zachowań Ryzykownych – TZR) by Studenski. The aim of the study was to answer the question: Does it occur and what is the relationship between the creative attitude (creativity) and the risk-taking attitude in students? Are there differences between both genders regarding students' creative attitude and their readiness to engage in risky activities? The study showed, in accordance with the predictions based on the literature, that creative people are more likely to take risks, especially if they are men. Both theoretical and practical consequences of these findings were discussed.

Irena Pufal-Struzik

KREATYWNOŚĆ I SKŁONNOŚĆ DO RYZYKA U STUDENTÓW – RÓŻNICE PŁCI

Słowa kluczowe: kreatywność studentów, postawa twórcza, płeć, ryzyko.

Normą współczesności stała się konieczność przekraczania granic przez człowieka i zbiorowości ludzkie, dokonywania transgresji w poszukiwaniu nowych, niestandardowych, innowacyjnych rozwiązań. Natomiast immanentną cechą współczesnych działań transgresyjnych jest ryzyko, do którego zdolny jest człowiek będący podmiotem innowacyjnym, o postawie twórczej, samodzielny. W artykule przedstawiono rezultaty badania kreatywności i skłonności do ryzyka u studentów ($n = 116$) i studentek ($n = 101$). Zastosowano dwa testy psychologiczne: Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH I S. Popka służący do pomiaru postawy twórczej bądź odtwórczej oraz Test Zachowań Ryzykownych (TZR) R. Studenskiego. Celem badania jest odpowiedź na pytanie: Czy występuje i jaką siłę ma związek między postawą twórczą (kreatywnością) i skłonnością do ryzyka u studentów? Czy są różnice płci w postawie twórczej studentów oraz w gotowości do działań ryzykownych? Badanie wykazało - zgodnie z przewidywaniami wyprowadzonymi z literatury przedmiotu - że osoby kreatywne częściej podejmują ryzyko, zwłaszcza jeśli są to mężczyźni. Dyskutowane są zarówno teoretyczne, jak i praktyczne konsekwencje tych ustaleń.

Anna Krasnodębska*

MIGRANTKI JAKO KREATORKI WŁASNEGO ŻYCIA

Wprowadzenie

Współczesny świat jest często postrzegany jako świat ludzi w ruchu, ludzi przemieszczających się bardzo intensywnie. Ta masowa mobilność jest dyktowana procesami globalizacji i w różny sposób oceniana (Slany 2006, s. 585). O wpływie globalizacji na udział kobiet w procesach migracyjnych, na tworzenie przez nie nowej ekonomii i tym samym na oddziaływanie jej na społeczną zmianę hierarchii płci pisała w swojej pracy Saskia Sassen (2003, s. 274). Migracja może być dla kobiet wielorakim wydarzeniem. Może być czymś wspaniałym, odkrywczym rekonstruującym własną tożsamość, czymś zwyczajnym, strategią życiową czy traumatycznym przeżyciem. Migracja może sprzyjać i intensyfikować realizowanie jednych ról i odchodzenie od innych.

Punktem wyjścia do moich rozważań są badania własne, które na przełomie 2008 i 2009 r. prowadziłam w środowisku kobiet migrantek („Zagraniczne migracje zarobkowe kobiet z Opolszczyzny”). Obejmowały one: badania kwestionariuszowe (przebadano 521 kobiet za pomocą autorskiego kwestionariusza wywiadu), wywiady narracyjne (66 wywiadów), a także listy-pamiętniki (30) (Krasnodębska 2009, s. 255). Wywiady kwestionariuszowe obejmowały dwie kategorie osób: 357 kobiet, które migrowały i 167 kobiet, które wcześniej nie migrowały i deklarowały, że nie mają zamiaru migrować do pracy za granicę. W badaniach wykorzystujących kwestionariusz próba kwotowa została dobrana poprzez określenie cech społeczno-demograficznych dla ośmiu wybranych powiatów z terenu Opolszczyzny.

***Anna Krasnodębska** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie socjologia, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Opolski; zainteresowania naukowe: migracje zarobkowe kobiet, problemy adaptacyjne dzieci imigrantów, preferencje zawodowe młodzieży; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-1031>; e-mail: anna.krasnodebska@op.pl

Wzięto pod uwagę te powiaty, w których procent migrujących powyżej 2 miesięcy jest najwyższy w stosunku do liczby ludności i te, w których jest najniższy. Te pierwsze, to powiaty z przewagą ludności historycznie związanej z tym regionem (autochtoniczna). Są to powiat opolski, strzelecki, krapkowicki, oleski, kędzierzyńsko-kozielski. Druga grupa powiatów, to regiony z dużą ilością tzw. ludności napływowej, gdzie rodziny (rodzice, dziadkowie) wywodzą się z innych terenów niż Śląsk Opolski. Reprezentowały ją powiat nyski, brzeski, namysłowski.

Celem prowadzonych badań było rozpoznanie konsekwencji migracji dla tożsamości kobiety oraz kosztów podejmowania przez migrantki nowych ról społecznych (niejednokrotnie ról budowanych na nowo) poprzez odczytanie motywów, oczekiwań, jakie towarzyszą tego rodzaju wyjazdom w warunkach specyficznego typu regionu migracyjnego, jakim jest Opolszczyzna. Tutaj warto zaznaczyć, że wzmożona mobilność ludności polskiej spowodowała zainteresowanie wielu ośrodków badawczych problemami migracyjnymi (Horolets, Lesińska, Okólski 2018, s. 7). Celem badań było także poznanie sposobu widzenia siebie samej (tożsamość autorefleksyjna) przez kobiety migrujące z województwa opolskiego oraz ukazanie obrazu współczesnej mieszkanki Opolszczyzny migrującej za granicę w celach zarobkowych, poprzez wpływ doświadczeń migracyjnych na jej stosunek do pracy i rodziny. Istotnym celem było także rozpoznanie, w jakim stopniu i w jakim zakresie na decyzje kobiet o wyjeździe do pracy za granicę wpływa ich poczucie obowiązku i odpowiedzialności za byt rodziny, a w jakim autonomiczne dążenie do osobistego rozwoju, wymagające przekraczania granic lokalnego świata społecznego.

Przyjęto następujące zasady poruszania się w terenie w trakcie realizacji badań. Na wybranym osiedlu lub w wybranej wsi prowadzący badania przychodzili do co piątego gospodarstwa domowego i pytali o osobę wyjeżdżającą do pracy za granicą lub będącą na wyjeździe. Jeśli pojawiła się taka osoba, to realizowano z nią wywiad po wcześniejszym uzyskaniu od niej zgody na badania i ustaleniu terminu wywiadu lub pozostawiano kwestionariusz ankiety. Sprawdzano także ważne kryteria, jakie miała spełniać badana osoba tj. wiek, wykształcenie. W badaniach tych uczestniczyły kobiety w przedziale wiekowym 18-65 lat. Procentowo przedstawiało się to w następujący sposób: 22,8% to kobiety w wieku 18-28 lat; 22,8% osoby w wieku 29-37 lata; 23,2% w wieku 38-48 i ostatnia grupa, osoby powyżej 49 roku życia 23,2% (8% – brak danych).

Listy były pisemnymi relacjami kobiet, które zgłosiły się do konkursu ogłoszonego na łamach regionalnej gazety („Nowa Trybuna Opolska”) na wspomnienia z pracy za granicą. Konkurs zawierał propozycje dla piszą-

cych kobiet w postaci kilku bloków tematycznych. Był anonimowy i dlatego trudno określić dane społeczno-demograficzne uczestniczek. Jedynie treść i sposób wypowiedzi autorek listów sugerowały ich wiek, wykształcenie itp. W sumie trzydzieści kobiet opisało swoje relacje. Otrzymany w ten sposób materiał zakodowano poprzez użycie nazwy „list” i podanie cyfry zgodnie z kolejnością nadsyłania listów na adres redakcji. Uczestniczki badań jakościowych i ilościowych nie reprezentowały jednorodnego sposobu widzenia wartości i celów życiowych. Charakteryzowały się różnymi cechami społeczno-demograficznymi (wykształcenie, wiek, przynależność klasowa i kulturowa). Badane respondentki reprezentowały kategorię migrantek w ruchu. Przejawiały postawy i dążenia charakteryzujące polskich migrantów jako „ludzi na huśtawce” (Okólski 2001, s. 31).

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie sposobu radzenia sobie z przekraczaniem granic, ról, stereotypów. Proces ten uwarunkowany jest cechami i nawykami kobiet, ale także naciskami otoczenia społecznego widzącego kobiety w określonych rolach. W warstwie teoretycznej odniesiono się do koncepcji transgresji, która według Kozielskiego jest właśnie zdolnością do przekraczania siebie, wychodzenia „poza siebie” (2001, s.18). „Celem transgresji, (działań transgresyjnych) jest wychodzenie poza to, czym jednostka jest i co posiada. Intencją transgresji jest przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu” (Kozielski 1998, s. 44). Transgresje są to „wszystkie działania człowieka i akty psychiczne, które przekraczają granice dotychczasowych możliwości człowieka, jego osiągnięć materialnych, symbolicznych, społecznych i które tworzą nowe formy i nowe struktury wzbogacające świat wartości (Kozielski 1998, s. 47). Są działaniami wykraczającymi poza aktualne zachowania status quo (Kozielski 1983, s. 506). W przypadku badanych migrantek ich działania dotyczyły przede wszystkim funkcjonowania kobiet w obszarze pracy zawodowej i rodziny wielokrotnie przez bycie w dwóch krajach, dwóch światach, kulturach.

Praca migracyjna jako potencjalny obszar zmian w życiu badanych migrantek

Uczestniczące w badaniach migrantki znalazły się w sytuacji nowych wymagań społecznych i emocjonalnych. Często ich sytuacja przed migracyjną była dramatycznie trudna (utrata pracy, utrata pracy przez osoby najbliższe, zdrada małżonka, śmierć małżonka, choroba dziecka, podjęte kredyty), dlatego decyzji wyjazdu za granicę towarzyszyły silne emocje. Szczególnie starsze kobiety czy kobiety bez wykształcenia, w swoim środowisku lokalnym, były pozbawione szansy na lepsze życie, a nawet środków na przetrwanie. W sytuacji bycia bez pracy miały one poczucie bycia gorszą, nie

w pełni wartościową osobą. Migrantki mówiąc o swoim życiu, o wcześniejszych losach przywoływały wspomnienia związane z rodzinnymi, małżeńskimi, zawodowymi problemami oraz towarzyszące im emocje. Opisywały przede trudne położenie ekonomiczne, w jakim znalazły się one i ich rodziny (Krasnodębska 2013a, s. 161).

Sam fakt podjęcia decyzji wyjazdu do pracy za granicę był dla wielu badanych osób wyzwaniem. Zmierzeniem się nie tylko z wymogami w obszarze pracy, ale także ze wszelkimi zjawiskami i nowymi okolicznościami jakie towarzyszyły pracy. Podjęcie przez badane kobiety pracy migracyjnej, to swoista aktywność przedsiębiorcza (Cieślik 2014, s. 55). Część z nich stała się imigrantkami, które zdecydowały się na aktywność zawodową, mimo że wcześniej nie pracowały. Było to trudne wyzwanie chociażby ze względu na wiek niektórych kobiet czy brak wcześniejszych doświadczeń zawodowych. W taki sposób charakteryzuje własny wybór jedna z kobiet: *W tym wieku człowiek po technikum mechanicznym jest śmieciem. Ma pani 50 czy 55 lat i nikt nie jest zainteresowany. Mój mąż nawet pracował w Niemczech u brata, takie dorywcze prace. Więc z dwojga złego, najlepszym wyjściem był mój wyjazd.* (32K55)¹. Kobiety podjęły ryzyko nie tylko związane z rozpoczęciem pracy, ale przede wszystkim z pracą w nowym kraju. Rzadko kiedy badane miały szanse na etatowe zatrudnienie w kraju migracji ze względu na brak znajomości języka, niedostateczne kwalifikacje, a w przypadku niektórych, starszych kobiet (powyżej 60 roku życia) brak pozwolenia na pracę. Pozostawała wtedy praca na czarno. Oto opowieść jednej z kobiet o starszej, nielegalnie pracującej kobiecie: *jedna wdowa chciała coś zarobić. I szwagierka tam już jeździła cały czas, a potem ona jej załatwiła też u jakiejś starszej pani. I to w rodzinie bardzo bogatej. Rodzina była z niej zadowolona. Ona (ta Polka) piekła, gotowała, opiekowała się tą kobietą. Kobieta ją tak zachwalała. Córka tej migrantki kończyła szkoły, kursy niemieckiego tak, że dobrze rozmawia. I ta mama cały czas się męczyła, aby też się nauczyć. Przydało się. Ona kiedyś słyszy, że ta starucha przez telefon, dzwoni na policję i mówi, że ona ma tutaj Polkę, która jest nielegalnie, żeby przyjechali tutaj natychmiast i ją zabrali. A ona ta babka z Polski zabrała tylko swoją torbę i z tego mieszkania do swojej szwagierki czy do kogoś uciekła. Ta starucha miała 90 lat. Uciekła, bo by ją pewnie zaaresztowali i dostałaby też w paszport nie? Ta Polka bała się. Nie miała podwójnego obywatelstwa. Miała paszport polski. A ta cholera wiedziała, co robi mimo 90 lat* (29K60). Kobiety pracujące na podobnych zasadach, jak opisywana migrantka-opiekunka, często ryzykowały, że poniosą prawną odpowiedzialność. Przekraczały dotychczasowe

¹Dane w nawiasach oznaczają: 32 – numer wywiadu; K – kobieta; 55 – wiek badanej rozmówczynie.

sposoby zachowania decydując się na nielegalne działania lub przyzwalając na takie zachowania ze strony swoich pracodawców. Dotyczyło to molestowania seksualnego lub praktyk seksualnych, które były udziałem migrantek. Oto relacje wybranych kobiet: *Gdybym sama nie widziała jak ludzie „tam” potrafią się zmieniać, to bym nie uwierzyła. Często to wręcz całkowicie dwie różne strony tej samej osoby. Holandia to kraj większego przyzwolenia na wiele spraw i to jest tam rzeczywiście obecne w codziennym życiu. Często ludzie tam też jakoś urządzają sobie życie, „krew nie woda”. Dotyczy to ludzi w różnym wieku. Generalnie tam żyje się o wiele swobodniej. Myślę, że często jest to reakcja na stres związany z długotrwałą rozłąką z rodziną* (List nr 1).

Jeżeli chodzi o małżeństwo. Tu jedni partnerzy tam drudzy. Jechali na spotkanie z drugim życiem. Zresztą było takie słynne powiedzenie, bardzo dobrze charakteryzuje, że to Holandia tutaj nic nie trzeba, inne normy obowiązują. I to wychowani w odpowiednim duchu. Tutaj (w Polsce) przyjedzie i pierwsze co, to leci na mszę (28K30).

Praca za granicą przede wszystkim pozwoliła wielu badanym kobietom na kreowanie na nowo własnego życia poprzez możliwość zarobienia pieniędzy. Ich zaangażowanie w pracę poza granicami kraju wynikało z braku możliwości zarobkowania w Polsce, w lokalnym środowisku (Kępińska 2008, s. 170). Zarobione pieniądze pozwoliły na prostą egzystencję samych migrantek i ich rodzin. Umożliwiły spłatę kredytów, remont domu, opłacanie nauki dzieciom. Dały też wielu kobietom poczucie większej wartości. Ich dotychczasowa, nieodpłatna praca, jaką wykonywały na rzecz własnego domu i rodziny poza granicami kraju była opłacaną. W takiej sytuacji była największa grupa kobiet pracujących za granicą w sektorze usług domowych, wykonujących prace domowe czy opiekuńczo-pielęgnacyjne.

Niektóre migrantki z determinacją starały się określić w roli osoby zarabiającej na dom, rodzinę. Zadania i role pełnione poza granicami kraju nie zawsze wzbogacały ich potencjał zawodowy. Mocno odczuwały taką sytuację kobiety świadome posiadanych atrybutów w postaci wiedzy, doświadczenia, wykształcenia, a za granicą niejednokrotnie pozostające w roli osoby pracującej poniżej własnych kwalifikacji. Dlatego dystansowały się i stwierdzały, że mają inne możliwości, do których mogą się odnieść. Mają określone cechy, potencjał intelektualny. Czasami dystans do roli był łatwiejszy, bo praca była traktowana jako wakacyjna. Jednak zdecydowana większość kobiet, mimo że praca była trudną, wymagającą wysiłku fizycznego i psychicznego podobała takim wyzwaniom. Trudno było im uwierzyć, że są zdolne do takich wyzwań, działań. Opowiada o tym jedna z migrantek: *dowiedziałam się, że mogę bardzo ciężko pracować, nie podejrzewałam, że tak potrafię. Jak się*

zawzięliśmy byłyśmy z koleżanką najlepsze (46K36).

Szczególnie mocno przeżywały i były zaangażowane w pracę starsze kobiety. Relacja młodej migrantki świadczy jak mocno były one zdeterminowane aby być aktywną zawodowo i móc zarabiać: *Powiem, że super, super pracowały. Bardziej niż te młode, bo te młode takie roztrzepane. Widać było, że tym kobietom zależy na pracy. Jak szef przyszedł i zwrócił uwagę, to każda jedna, tak, przeżywała, bo wrócą do Polski, nie zarobią grosza, jak to będzie wyglądać. Bały się, że ich wyrzucą. Tak trzy kobiety. Powiem szczerze, że one miały chęć do pracy (31K29).* Mimo, że w przekazach wielu kobiet można dostrzec akceptację tradycyjnego celu wyjazdu jakim było pozyskanie pieniędzy, to starały się one realizować inne cele (poznawanie nowego kraju i ludzi, własny rozwój) (Cieślińska 2012, s. 170). Ich mobilność skoncentrowana na ściśle określonym celu związanym z zabezpieczeniem finansowym pociągała za sobą „głębokie niezamierzone zmiany we wszystkich sferach życia migrantek” (Slany 2008, s. 11).

Pieniądze miały wyjątkowe znaczenie dla matek migrujących z niepełnosprawnymi dziećmi (Krasnodebska 2018, s. 648). Syn migrantki, chory na dystrofię mięśniową, tylko za granicą miał darmową kurację: *dostaliśmy odmowę refundacji Calcortu. Nie był to jedyne powód. Zastanawialiśmy się też nad tym, co, jeśli będzie, jeśli pojawi się jeszcze jakiś lek w przyszłości – będzie odmowa na dzień dobry. Skoro w Polsce nie chcą refundować relatywnie tańszego leku (R3 Norwegia)².*

Część kobiet dzięki wyjazdom do pracy za granicę uzyskała większą niezależność i autonomię, których wcześniej nie mogły osiągnąć (Hondagneu-Sotelo 1994, s. 4). Niektóre z nich wyjeżdżając z kraju, opuszczając środowisko lokalne nie zawsze utożsamiały się ze społecznymi oczekiwaniami i zewnętrznym oglądem odnośnie do tego, kim powinny być. Nie zgadzały się z tym czego oczekiwały od nich matki. Jedna z migrantek zdecydowała się na rozwód z mężem alkoholikiem, który zdradzał. W taki sposób opowiadała o postawie swojej mamy: *Mama uznawała, że za wszelką cenę trzeba utrzymać małżeństwo, bo taka jest rola kobiety (27K51).* Badane kobiety zauważały, że gdyby nie podjęły świadomego ryzyka dla własnego rozwoju, to pozostałyby więźniami wcześniejszej sytuacji (Giddens 2001, s. 109). Ich strategię migracyjną były również strategiami tożsamościowymi. Odkrywały to, czego pragną od życia dla samych siebie i na ile ich oczekiwania mogą zostać realizowane dzięki wyjazdom migracyjnym. Wyjazd mimo wyrzeczeń i tęsknoty za bliskimi pozostającymi w kraju pozwalał na realizację marzeń własnych i marzeń innych osób. Tak było w przypadku migrantki, która wy-

²Zastosowano następujący kod: R oznacza rodzinę; 3 numer badanej rodziny; podano też kraj migracji.

jechała aby „podreperować” swoją niską emeryturę. Jej wysiłki i działania spowodowały, że mogła przekroczyć poziom prostej egzystencji: *zdaję sobie sprawę z tego, że muszę... ja tam muszę być. Jadę tam popracować, to mi daje możliwość spełnienia marzeń, marzeń, których tutaj bym nie spełniła. Mogę podróżować po świecie, Kuba, Izrael, Chiny i jeszcze Islandia. Ale mnie tam na to stać. Nie ukrywam. Tutaj w życiu na nic i dlatego, muszę wyjeżdżać* (30K60). Inna kobieta także podkreślała, że zarobione pieniądze pozwoliły jej na poznawanie nowego kraju, ale były bardzo ważne dla jej córki: *Dużo zwiedziłam, bo miałam samochód. Dużo zwiedziłam i to jest zasługa firmy. Organizowane były różne wycieczki na koszt firmy. Tutaj nie mogłabym sobie na to pozwolić. Dzięki temu dziecko mogło ukończyć studia, bo zarobiłam* (29K60).

Utrwalony w potocznej świadomości wzór kobiecości, sprowadzony do postrzegania kobiety jako oddanej matki, żony, udanej gospodyni, uległ pewnym przewartościowaniom. Owo etykietowanie wynikające z przeświadczenia, że wymienione wcielenia – role obrazują najbardziej charakterystyczne cechy określające kobiety w życiu zbiorowym mogło spowodować, że badane kobiety poddały krytyce konkretne zachowania niektórych migrantek. Przyczyniło się do zróżnicowanego sposobu oceniania wyjeżdżających za granicę kobiet przez migrantki i niemigrantki. W średniej ocenie nadanej przez wszystkie badane kobiety (migrantki i niemigrantki) najczęściej kobieta wyjeżdżająca do pracy za granicę jawiła się jako osoba: „nie mogąca znaleźć miejsca pracy” ($M = 4, 23$), „poszukująca okazji do lepszego urzędnienia się” ($M = 4, 20$), „zaradna” ($M = 3, 88$), „sama utrzymująca rodzinę” ($M = 3, 65$). Jednak to grupa migrantek częściej niż niemigrujące kobiety wskazywała na zaradność i wyższe wykształcenie jako atrybuty migrantek. Zarejestrowane różnice były istotne statystycznie. Wykształcenie było ważną wartością dla kobiet. W wywiadach narracyjnych z migrantkami wykształcenie nabiera charakteru ważnego atrybutu w życiu kobiety. Migrantki bez wyższego wykształcenia chciały spowodować, aby ich córki, młode kobiety, takowe miały. Oto charakterystyczna wypowiedź jednej z nich: *Mój minus był taki, że ja nie miałam studiów, gdybym miała, miałabym inną pozycję, miałabym pracę. Dawniej, gdy się miało studia, to się było kimś. Mój pierwszy mąż był po studiach i rodzina jego wypominała mi mój brak studiów, więc powinnam być grzeczną, cichą i pracować na dwoje. To mnie bardzo bolało, dlatego chciałam, żeby ta moja córka skończyła studia. I dla niej wyjechałam za granicę* (32K55).

Grupa kobiet niemigrujących częściej dostrzegała migranki jako „osoby, które nie lubią swojej okolicy”, „są w konflikcie z najbliższymi”, „nie mają bliskich i znajomych”. Wszystkie badane osoby oceniały także to, „Jaki-

mi są kobiety wyjeżdżające do pracy za granicę, w porównaniu do innych kobiet z lokalnego środowiska?” Uznały one, że migrantki są kobietami: „dokonującymi zmian w swoim życiu” ($M = 3,90$), „są bardziej pewne siebie” ($M = 3,72$), „zamożniejsze” ($M = 3,69$), „lepiej zorganizowane” ($M = 3,43$), „otwarte na nowych ludzi” ($M = 3,44$).

Praca za granicą dawała też możliwości awansu. Kobiety za granicą kierowały własną firmą lub były odpowiedzialnymi za ich powstawanie. Pozwoliło to im stać się bardziej niezależnymi i zrealizowanymi zawodowo. Oto relacja jednej z kobiet: *Najważniejszy etap, że tak powiem na eksporcie, to teraz gdy sama sobie zorganizowałam pracę. Mam własną firmę (30K601)*. Dla tej emerytowanej nauczycielki był to sukces nie tylko finansowy. Stała się niezależną od pracodawców, bardziej samodzielną. Na zmiany w sposobie zachowania, zmiany osobowościowe zwracała uwagę większość kobiet. Były dumne z siebie za swoją odwagę, samorealizację, realizację zadań. Opisywały to w ten sposób: *Stałam się bardziej odważna, przebojowa (14K22)*; *Nauczyłam się otwartości wobec ludzi, tolerancji, wyrozumiałości, cierpliwości (r 16_Odyseusz)*³. *Te kilka lat dały mi niesamowity hart ducha (List nr 7)*.

Procesy samorealizacyjne uwidaczniające się w warunkach migracyjnych, różnorodne oddziaływania, niejednokrotnie głęboko ingerujące w refleksyjny projekt tożsamości badanych kobiet, mogą być tymi, które staną się znaczącymi i będą wpływać na przebieg zdarzeń w środowisku lokalnym migrantek. Ważne jest, czy zaistnieją warunki na lokalnym rynku pracy pozwalające migrującym kobietom pozostać w kraju, w rodzimym środowisku.

Migracja a rodzina i macierzyństwo

Wśród badanych kobiet przeważały migrantki nastawione prorodzinnie. Były one zorientowane na rodzinę i na potrzebę czy wręcz konieczność zapewnienia jej materialnego wsparcia. Przeświadczenie o potrzebie zabezpieczenia rodziny dotyczyło kobiet w różnym wieku, zarówno tych mających dzieci, sprawujących opiekę nad rodzicami, jak i migrantki w bardziej zaawansowanym wieku, posiadające już dorosłe, samodzielne dzieci, a niekiedy i wnuki. Jednak ich wybór nie zawsze spotykał się z aprobatą innych osób. Rodzice protestowali i odradzali nawet już dorosłym dzieciom wyjazdu do pracy za granicę o czym wspomina jedna z migrantek: *Moja mama jest ślepo zapatrzona w rodzinę, żeby to wszystko trzymać, obojętnie jakim kosztem. Przed wyjazdem też mówi: siedź tutaj masz rodzinę. Ona chce, aby to wszystko w kupie było. Ja nie zrobię wszystkiego (31K29)*.

³W nawiasie zakodowane dane oznaczają: r – respondent; 16 – numer wywiadu; Odyseusz – oznacza osobę, która migrowała. Gdy pojawi się określenie Penelopa – oznacza ono osobę pozostającą w kraju.

Młoda matka mimo silnej więzi z synem nie chce jedynie być matką. Mimo, że zazdrości swojej mamie życia rodzinnego i małżeńskiego nie chce podporządkowywać się całkowicie jedynie życiu rodzinnemu, małżeńskiemu. Nie robii wszystkiego wbrew sobie, aby ratować własne małżeństwo i ma za złe małżonkowi, że on nie podjął pracy za granicą, nie wziął na siebie odpowiedzialności za ich sytuację finansową. Dlatego stwierdziła: *moje małżeństwo się całkiem posypało po tym wyjeździe. Ja przyjechałam i nie umiałam dojść do siebie. Boże ja tam tak ciężko pracowałam. Wyjadę, wrócę i rozwiędę się i będę zupełnie niezależna. Tak, bo ja mówię, że to nie jest rola kobiet zarabianie na mężczyznę Tak mam nowego partnera. To właśnie z nim jadę do pracy. I chcę mieć drugie dziecko* (31K29).

Oprócz obaw związanych z przyszłością i niepewnością losu na migracji kobiety niejednokrotnie wskazywały na niepokój o bliskie osoby, a ich wyjazdom najczęściej towarzyszyły: smutek, strach, tęsknota. Miały one silne „poczucie rozłąki”, „poczucie obowiązku”, a także kierowała nimi „ciekawość” (Krasnodębska 2013b, s. 49). Kobiety przeżywały to, co dzieje się w dwóch światach tutaj i tam (w kraju pochodzenia – w domu rodzinnym i w kraju migracji). Miały świadomość, że emocje towarzyszą także ich rodzinom, bliskim. Rodzaj emocji, ich siła oraz sposoby zarządzania nimi determinowały takie czynniki jak: sytuacja rodzinno-materialna, czas trwania wyjazdu, wcześniejsze doświadczenia migracyjne (czy był to kolejny wyjazd) lub ich brak. Niepokój emocjonalny towarzyszący podejmowaniu ryzyka wyjazdu za granicę towarzyszył kobietom także w trakcie pobytu migracyjnego. Utrata trwałych punktów odniesienia była przyczyną niepokojów moralnych. Trudno było je w pełni przezwyciężyć matkom, których dzieci pozostały w domu. Próbowaly one konstruować alternatywne strategie macierzyńskie (Krasnodębska 2013b, s. 53). Były postrzegane z perspektywy matki porzucającej dziecko. Rola matki związana jest z pewnymi społecznymi oczekiwaniami i określonym zestawem norm i osądów. Najczęściej matka jest odpowiedzialna za przyszłość dziecka i oceniania za jego niepowodzenia. Jest ona wpisana we wzorzec „postaci codziennej”, przynależnej do prywatnej przestrzeni. Takie przekonanie towarzyszyło wielu badanym kobietom. Szczególnie młode kobiety zdają się znajdować w sytuacji, w której trudno im „być sobą”, a równocześnie realizować oczekiwania innych. Oczekiwania, które dotyczą podziału obowiązków zawodowych i rodzinnych, gdzie kierując się stereotypem związanym z płcią, rolą kobiety jest głównie opiekowanie się dziećmi, prowadzenie domu. Dlatego czasami sądziły, że tworzą lepszy świat niż ten, w którym żyją ich matki i nie chciały bezkrytycznie powielać ich sposobów działania.

Bycie migrantką nie zawsze pozwalało kobietom na „luksus intensywnego macierzyństwa” (Urbańska 2009, s. 73). Matki kreowały własne, indywidualne sposoby utrzymania więzi rodzinnych. Praktykowały swoistego rodzaju „miłość na odległość” nie tylko w stosunku do swoich partnerów, ale przede wszystkim do pozostawionych w kraju dzieci (Beck, Beck 2013, s. 151). Pomocne stały się im nowe technologie i dlatego utrzymywały kontakt z bliskimi za pomocą SMS-ów, telefonów, e-maili. Kobiety poprzez codzienne rozmowy, wspólne święta, finansowe wsparcie wypracowywały czas dla rodziny i możliwość uczestniczenia w jej życiu. Próbowaly znaleźć alternatywę dla tradycyjnej roli matki (Hondagneu-Sotelo, E. Avila 1997, s. 549). Ich macierzyństwo zdawało się mieć postać transnarodową i nie łączyło się z jednym terytorium. Kobiety nie tylko pracowały za granicą, ale podczas każdego powrotu z migracji wykonywały działania na rzecz rodziny i domu. Przed wyjazdem organizowały życie domu oraz starały się zapewnić opiekę dzieciom. Brak jednego rodzica powodował, że jego rolę przejmował współmałżonek, partner. Braku obecności matki w ważnych momentach życiowych dziecka nie zawsze udało się „nadrobić” w trakcie powrotów. Trudno było odbudować zaufanie dziecka i stworzyć poczucie intymnej bliskości. Nawet starsze dzieci miały żal do swoich matek i wypominały im ich wyjazd migracyjny. W taki sposób do trwającej od 10 lat migracji mamy odnosiła się jej dorosła już córka: *wychowałam się bez mamy, wychowałam się z ojcem i mam z nim bardzo silną więź i uważam, że jest naprawdę herosem, że wychował trójkę dzieci, Moja siostra ma czternaście lat więc przebrnęła przez trzy okresy buntownicze, wszystkie młodości, miłości, prowadził dom i naprawdę świetnie mu to szło. Jestem pełna podziwu dla mojego taty, ale to odbija się chociażby na małżeństwie moich rodziców z racji tego, że jakby oduczyli się życia razem* (R1_Penelopa).

Dla niektórych starszych dzieci wyjazd matki za granicę oznaczał przejęcie ról (pomoc w obowiązkach domowych, opieka nad młodszym rodzeństwem), o czym opowiada córka migrantki: *na pewno jakby wymienialiśmy się z tatą tak, kto czym się tam zajmie. Do tej pory się utrzymuje się u nas w domu taki podział, że mój brat jest odpowiedzialny tylko i wyłącznie za śmieci. Poza tym mój brat chyba niewiele potrafi w domu zrobić. Moja siostra jakby wchodzi w ten okres, kiedy jakby uczy się po prostu tych rzeczy, że się na przykład prasuje tak a nie inaczej, że się zachowuje tak a nie inaczej i tak dalej, ale większość jakby spadła na mnie.* (R1_Penelopa). W domu badanej, młodej, studiującej już kobiety obowiązki domowe są nierozłącznie związane z pracą kobiet. Jej dawne obowiązki przejmie 14-letnia siostra, a 21-letni brat jest zwolniony z tego typu działań.

Wyjazdy rodzica za granicę wywoływały u dzieci niezadowolenie i gniew. Dlatego migracja i powrót z niej wymagały od kobiet ponownego wejścia w rolę: żony, matki. Było to szczególnie trudne w sytuacji dłuższej rozłąki z rodziną, dziećmi. Niejednokrotnie stawało się to podłożem wielu sytuacji stresowych prowadzących do konfliktów małżeńskich i trudności w nawiązaniu kontaktu z dzieckiem (Kwak 1988, s.189). Kobiety obawiały się czy rodzina, szczególnie dzieci, poradzą sobie z tą czasową rozłąką. Dlatego starały się zorganizować odpowiednie dla dzieci środowisko wychowawcze. Pod ich nieobecność opiekę sprawowali inni członkowie rodziny. Tym samym miała miejsce konsolidacja i większa kooperacja rodzinna.

Zakończenie

Badane kobiety zastanawiały się, jakimi są we własnym przekonaniu, kim są dla innych (dla własnej rodziny, osób z lokalnego środowiska). Narzucone i przyswojone cechy osobowe, pozycja, jaką zajmowały, były podstawą do powstania ich autowizerunku. Dla wielu kobiet „wyjazd do pracy za granicę, to zaprojektowanie bardziej pozytywnego obrazu siebie” (Goffman 2006, s. 107) szczególnie kiedy niekorzystnie w ich ocenie wypadało porównanie własnego, aktualnego położenia z sytuacją innych osób z najbliższego otoczenia. Dla młodych, wykształconych kobiet bycie osobą bezrobotną „było frustrujące” (Krasnodębska 2013b, s. 50).

Relacje i oceny migrantek świadczą, że kobiety migrujące do pracy za granicę niejednokrotnie podejmowały próby działań zmierzających do kontroli swoich stanów emocjonalnych, rozwoju cech charakteru poznania samej siebie. Ich mobilność nie tylko zabezpieczyła ich potrzeby życiowe, ale też spowodowała wzrost własnej godności. Przede wszystkim wyjazd przyczynił się do „transgresji emancypacyjnej” (Kozielecki 1998, s. 73). Kobiety podjęły działania na rzecz rozszerzenia własnej, indywidualnej wolności – „wolności do” i „wolności od” (Kozielecki 1998).

Działania migrantek niejednokrotnie wykraczają poza dotychczasowe zachowania, zwłaszcza gdy porównamy stan przedmigracyjny i to, co było związane z czasem migracyjnym. Wcześniej poprzez środowisko, istniejące stereotypy kobiety były spychane do określonych ról, obowiązujących zasad i zadań. Migracyjne doświadczenia pozwoliły kobietom inaczej spojrzeć na siebie i pełnione role. Ich działania można określić innowacyjnymi, twórczymi w stosunku do tego, co charakteryzowało je przed wyjazdem migracyjnym. Ich sądy na temat ról, jakie powinna pełnić kobieta ulegają zmianie, zróżnicowaniu. Badane kobiety starają się w różny, czasami nowy sposób oddać sens własnej sytuacji życiowej, dostrzegając różne jej aspekty (Nęcka 2001 s. 21). Ich innowacyjność, chęć zmiany, bycie osobą zaradną widoczna

była w pogodzeniu się z podjęciem ryzyka bycia osobą aktywną, niezależną, pracowitą i wytrwałą, odpowiedzialną za swoje życie, ale również za życie rodziny. Badane kobiety potrafiły identyfikować i pokonywać bariery przedmiotowe, podmiotowe, psychospołeczne wykazując się własną kreatywnością i działaniami transgresyjnymi (Sternberg, Lubart 2002, s. 5).

Relacje wielu kobiet świadczą, że nie tkwią one w układzie patriarchalnym i odchodzą od stanu udomowienia. Ich aktywności zawodowej na emigracji i w kraju towarzyszy zmiana ról społecznych i systemu wartości. Mają potrzebę łączenia w sposób harmonijny pracy zawodowej oraz życia osobistego. Zdają sobie sprawę, że na rodzinę można spojrzeć w sposób tradycyjny, ale też z perspektywy modeli alternatywnych form rodziny (Szlendak 2010, s. 458). Ich doświadczenia migracyjne sprzyjają widzeniu rodziny, w której zmieniają się stosunki między jej członkami, a relacje małżeńskie nabierają charakteru równości i mogą opierać się na więzach emocjonalnych (Kwak 2005, s. 65). Kontakt migrantek z kobietami z innych krajów uzmysłowił im, że nie muszą być tak silnie uwikłane w wypełnianie wielu ról. Mogą być odciążone od niektórych zadań.

Szczególnie młode wykształcone migrantki zdawały inaczej projektować własne życie. Charakterystyczna wypowiedź jednej z migrantek: *Uważam, że współczesna kobieta powinna się wykształcić, mieć wyższe studia, zdobyć pracę osiągnąć coś w życiu. Jeżeli spełnią się jej oczekiwania, wymagania powinna pomyśleć o założeniu rodziny* (56K23).

Warto dostrzec także potencjał kobiet starszych jako grupy, która udowodniła, że może stać się tą, której wiedzę doświadczenie oraz stosunek do wykonywanej pracy doceniono poza granicami kraju. Może należałoby prze-wartościować myślenie o innowacyjności, przedsiębiorczości i kreatywności jako domenę wybranej kategorii osób. A także uświadomić sobie, że trudności na lokalnym rynku pracy i równocześnie możliwości w krajach migracyjnych mogą sprzyjać dalszej mobilności kobiet, ale także deskilizacji oraz utracie kapitału edukacyjnego migrantek (Kindler, Napierała 2010, s. 13).

Literatura

- BECK U., BECK-GERNSHEIM E. (2013), *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- CIEŚLIK J. (2014), *Przedsiębiorczość, polityka, rozwój*, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, Warszawa.
- CIEŚLIŃSKA B. (2012), *Emigracje bliskie i dalekie. Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego*, Wydawnictwo

Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

- GIDDENS A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej ponowoczesności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- GOFFMAN E. (2006), *Rytuał interakcyjny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- HONDAGNEU-SOTELO P. (1994), *Gender Transitions: Mexican Experiences of Immigration*, University of California Press, Berkeley.
- HONDAGNEU-SOTELO P., AVILA E. (1997), „I here, but I there”. The meanings of Latina transnational motherhood, *„Gender and Society”* nr 11(5), s. 548-571.
- HOROLETS A., LESIŃSKA M., OKÓLSKI M. (2018), *Raport o stanie badań nad migracjami w Polsce po 1989 roku*, Komitet Badań nad Migracjami PAN, Warszawa.
- KĘPIŃSKA E. (2008), *Migracje sezonowe z Polski do Niemiec*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- KINDLER M., NAPIERAŁA J. (2010), *Wstęp, [w:] Migracje kobiet. Przypadek Polski*, red. M. Kindler, J. Napierała, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- KOZIELECKI J. (1983), Działanie transgresyjne. Przekraczanie granic samego siebie, *„Przegląd Psychologiczny”*, nr 3, s. 506-517.
- KOZIELECKI J. (1998), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- KOZIELECKI J. (2001), *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- KRASNODEBSKA A. (2009), Znaczenie zagranicznych migracji zarobkowych w ocenie kobiet z Opolszczyzny, *„Studia Socjologiczne”*, nr 4, s. 254-256.
- KRASNODEBSKA A. (2013a), *Migracje i ich skutki w obszarze życia rodzinnego. Z doświadczeń opolskich migrantek, [w:] Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcja państwa*, red. M. Lesińska, M. Okólski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 156-177.
- KRASNODEBSKA A. (2013b), *Doświadczenia emocjonalne kobiet pracujących za granicą. Wspomnienia i refleksje migrantek z województwa opolskiego*, *„Opuscula Sociologica”*, nr 2, s. 47-64.
- KRASNODEBSKA A., ZDYBEK P., WALCZAK R. (2014), *How Does the Type of Migration Influence the Social Functioning of Polish Migrants in the Culture of the Host Country, [w:] Building Barriers and Bridges. Interculturalism*

- in the 21 st Cent, Part 2: Constructing and Deconstructing Barrieries, red. J. Gourlay, G. Strohschen, Inter-Disciplinary Press, Oxford, s. 50-63.
- KRASNODEBSKA A. (2016), The problem of discrimination of women within the areas of professional work, [w:] Challenges to social diversity. A map of problems and proposals for „good practices”, red A. Brismark, A. Hulling, E. J. Konieczna, M. Pogorzelska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 79-92.
- KRASNODEBSKA A. (2018), Współczesne zagraniczne migracje rodzin polskich z dziećmi niepełnosprawnymi, [w:] Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka, red. H. Chałupczak, M. Lesińska, E. Pogorzala, T. Browarem, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 643-661.
- KWAK A. (1988), Niepełność rodziny jako wyznacznik stosunków wewnątrzrodzinnych, [w:] Rodzina jako system interakcji, red. K. Pospiszyl, Lublin, s. 180-193.
- KWAK A. (2005), Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- NECKA E. (2001), Psychologia twórczości, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- OKÓLSKI M. (2001), Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej, [w:] Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu, red. E. Jaźwińska-Motyłska, M. Okólski, Wydawnictwo Scholar, Warszawa: s. 31-61.
- SLANY K. (2006), Trauma codziennego życia: z badań nad migrantkami polskimi w USA i Włoszech, [w:] Stawanie się społeczeństwa. Szkice ofiarowane Piotrowi Sztompce z okazji 40-lecia pracy naukowej, red. A. Flis, Wydawnictwo: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS Kraków 2006, s. 585-611.
- SLANY K. (2008), Co to znaczy być migrantką, [w:] Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa, red. K. Slany, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- SASSEN S. (2003), Global Cities and Survival Circuits, [w:] Global Woman, Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy, red. B. Ehrenreich, H. A. Russel, Henry Holt and Company New York.
- STERNBERG R. J., LUBART T. J. (2002), The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms [w:] Handbook of Creativity, red. R. J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge, s. 3-15.

SZLENDAK T. (2010), Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

URBAŃSKA S. (2009), Matka migrantka. Perspektywa transnarodowości w badaniu przemian ról rodzicielskich, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2009, nr 1, s. 73.

Anna Krasnodębska

WOMEN MIGRANTS AS CREATORS OF THEIR OWN LIFE

Keywords: women, migration, work, family, transgression.

In the presented text on migratory women, migration was shown as an important factor in innovation and transgressive activities. The aim of the study was to explore the openness of women migrants to new experiences. The results of the survey show that before taking the decision to migrate, the women had been characterized by productive thinking generated by new, frequently dramatic life situations (lack or loss of job, debt, etc.). Such situations led those women to risk atypical actions that could bring positive effects. The migratory stay itself contributed to changes in their thinking about the world, changing their beliefs, building new roles in the family and the professional area. It was revealed that migrant women attempted to control their emotional states, develop character traits and self-knowledge. It may be stated thus that migration contributed to their „emancipatory transgression”.

Anna Krasnodębska

MIGRANTKI JAKO KREATORKI WŁASNEGO ŻYCIA

Słowa kluczowe: kobiety, migracja, praca, rodzina, transgresja.

Celem prezentowanego tekstu było zbadanie kobiet migrantek w aspekcie ich otwartości na nowe doświadczenia. Wyniki badań wykazały, że badane kobiety przed decyzją o wyjeździe charakteryzowało myślenie produktywne generowane przez nowe dla nich, często dramatyczne sytuacje życiowe (brak pracy, jej utrata, zadłużenie itp.). Tego typu sytuacje stały się podstawą do podjęcia ryzyka reakcji nietypowych mogących przynieść użyteczne efekty. Sam pobyt migracyjny przyczynił się do zmiany myślenia o świecie, zmiany przekonań, budowania na nowo ról szczególnie w obszarze rodzinno-zawodowym. Okazało się także, że badane kobiety podejmowały próby działań zmierzających do kontroli swoich stanów emocjonalnych, rozwoju cech charakteru oraz poznania samej siebie. Zatem można wskazać, że wyjazd przyczynił się do "transgresji emancypacyjnej".

III

INNOWACJE W PRAKTYCE

Marzanna Farnicka*
Noemi Serrano Diaz**

3D PRINTING SKILLS AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN MIDDLE CHILDHOOD

Introduction

Dream Makers is a project called “Creativity, Multiple Intelligences and 3D Printing in Pre-School Education for Disadvantaged Children”. It is funded by Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Programme, namely Action 2 – Strategic Partnerships and Specifically Strategic Partnerships for School Education. The main aim of this project is to develop innovation (2016-1.PT01-K201-023005).

In 2012, the European Commission, the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions indicated that skills such as critical thinking, initiative taking, problem solving, and collaborative work are important to prepare individuals to the changing and unpredictable world in which we live today (European Commission/EACEA/Eurydice, Compulsory Education in Europe – 2016/17). In particular, entrepreneurial skills and creativity are fundamental to creating new businesses, employability of young people, as well as to a country’s economic growth. Creativity seeks novelty and value, and entrepreneurship also seeks novelty in business and new market ideas. Creativity is seen as the driving force behind entrepreneurship, which itself is linked to employment, poverty reduction and innovation. High-quality teachers and pre-schools can have a long-term effect on improving outcomes

***Marzanna Farnicka** – Ph. D. in psychology, University of Zielona Góra; scientific interests: social and developmental psychology; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4274-1646>; e-mail: m.farnicka@wpps.uz.zgora.pl

****Noemi Serrano Diaz** – Ph. D. in educational studies, University of Cadiz, Spain; scientific interests: new technologies, education; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4543-450X>; e-mail: noemi.serrano@uca.es

for children with development disadvantages and those from a disadvantaged social background (Pocinho, Correia, Carvalho, Silva 2010).

Background to the Dream Makers Project

Within the pre-school environment, the Dream Makers Project aims to promote a more inclusive education by offering to pre-school children opportunities to engage in an array of activities fostering their creativity, intelligences (according to Gardner's Theory of Multiple Intelligences) and technological skills by enhancing their inherent abilities and giving them the tools to surpass economic obstacles. Thus, the core variables of the project are creativity, experiential learning and 3D printing technology, while its main focus is placed on social inclusion.

Basic concepts

Creativity is a broad concept that reaches further than ordinary paths of thought and problem solving. Creativity can be defined on a variety of levels: cognitive, intellectual, social, economic, and spiritual, as a trait of a person, skill or process. The creative process can be explained through a reference to ever better understood underlying mental abilities (Kirkorian, Wartella, Anderson 2008) and cognitive processes including a) attention; b) imagination; c) categorization of objects; and d) memory processes. Gardner suggested that intelligence is the ability to solve problems and create a product or outcomes that are valued by a culture (Gardner 1993). Each individual can be intelligent in their own way. Based on traditional approaches, thinking is the most important cognitive process that influences creativity. On the other hand, M. Csikszentmihalyi indicates that this creative process consists in creating something different and new, i.e. a variation on an already existing idea (1999).

Determinants of creativity

To analyse various determinants of creativity, an integrative model of creativity determinants based on the "4P" model by Rhodes is adopted for this project (Amabile 1996; Garças, Pocinho, Viseu 2016). Creativity consists then of four components, namely individual, process, product and environment. This means that creativity results from the interaction between the individual's life context and his/her individual characteristics. This integrative model draws attention to the resources of the environment in which the features of the creative process and the specific characteristics of the product are rooted – the product that is a result of the creator's activity, but also of a specific process and purpose of the action. In this approach, the analysis of the creativity process and its products assumes the non-linear direction.

Each element of the model is indispensable, irreplaceable and important at any moment for the creation of an effect. Individual characteristics are based on genetic conditions, but their expression is also a manifestation of specific conditions created by the context in which a given individual lives (this applies to historical, social and family context). The interaction of these two dimensions of creativity determines the course of the creative process and its product. Furthermore, the meta-analysis conducted by Loo (2017) suggested two dimensions for creativity: individual and team. The meta-analysis is based on a review of the literature in four areas: economics, management, sociology and psychology. Loo's conclusions indicate that to create new and innovative products, creators use cognitive abilities, personality, and specialist knowledge. The process of creation takes place individually and in a group. Education may foster creativity by focusing on a specific problem-solving process, trainings and a specific and supportive environment, which includes the infrastructure of supportive information, communication and electronic technologies (ICET).

Children's Creativity Development in the period of middle childhood

At this point, it seems necessary to reflect on the classic concepts of the development of thinking by Vygotsky (1967). According to Vygotsky, child development is focused on the formulation of scientific concepts, recognized by the creator of this theory as the best organized mental structures. At the same time, the term "concepts" is defined as "a manner in which the world is represented in our mind", in other words – a certain equivalent of sets of real or abstract objects. Vygotsky indicates that the functioning of the above-mentioned concepts is affected by their definition, which in an appropriate, well-defined teaching system strives to be concrete. At the same time, he points out that ordinary phenomena tend to develop without a fixed system and to generalize, which distinguishes them from spontaneous concepts.

In light of the presented theory and normative developmental achievements in the middle childhood period, it can be concluded that in the pre-school period, which is characterized by dynamic changes in cognitive functioning, children amaze with their curiosity of the world, proficiency and creativity in the reality processing. Studies on thinking and learning at this age indicate quickness in the acquisition of knowledge and the ability to fantasize and improvise. Therefore, it is impossible to disagree with conclusions of these studies indicating that children have natural creative potential. According to Gardner (1993), the level of development of this natural predisposition depends on the environment surrounding a given

young person. Therefore, it is very important to involve society in the shaping of optimal conditions, enabling the full use of the talents, skills and passions of the pre-schooler (emphasized in the above described concepts, e.g. Vygotsky and Rhodes). Premises derived from the practitioner and the educator reports emphasising the ineffectiveness of traditional education methods (which omit the development of significant cognitive processes, among others, perception and divergent thinking) encouraged researchers to actively seek innovative solutions, both in education and in attempts to operationalize the creative process and creativity (e.g. Gardner's program).

Why 3D printing?

Learning in the early childhood education takes place through the basic principles of manipulation, experimentation and play. For this purpose, ink printers and 3D printers can be used. However, other materials and games can be used to allow children understand, through experimentation, the meaning of 3D shapes and thus develop their creativity. 3D printing allows children to move from theoretical concepts to practical products: it has an extraordinary impact on children's imagination as their ideas can be transformed into real life objects. Initially, 3-dimensional design programs were intended to be used by engineers or specialists, ultimately, however, by adults in general. In recent years, free and user-friendly CAD software tools suitable for young people and adolescents, who do not need much training, made 3D design programs ideal for classroom use. An example is Tinkercad¹: it is simple to use, its appearance is attractive, and, after a few hours of training, children can acquire the skills necessary to use it. Moreover, as 3D printer prices have been dropping in recent years, they have become more affordable in educational contexts (Wolfe, Flewit 2010).

The experimental part

The Dream Makers Curriculum is based on the following indicators:

1. Children are active and engaged – valuable content is assimilated through investigation, play, as well as focused and intentional teaching. It builds on prior learning and experiences; it is comprehensive. All the time, children were active and engaged in the “Creativity Day” activities, and they worked in small groups. Gardner's intelligence methodology was used in all the activities.

¹Tinkercad: an on-line software used to create simple 3D models. It is easy and quick to use one of the many specialized websites that provide visual tools for an easy and immediate creation and/or modification of a design (see: www.tinkercad.com).

2. Goals are clear and shared by all. The curriculum is likely to benefit children. The topics of each “Creativity Day” were known to all the staff, parents and children. All the participants knew that a second language and 3Dprinting skills would be included in the curriculum. The program lasted for 10 months, which means that in each kindergarten 10 Creativity Days took place².
3. Evidence-based Activity – Evidence-based manual and professional standards validate the curriculum subject matter. The study group ($N = 400$).

In Portugal:

- R Kindergarten (100 children, aged 3-6), Madeira, Portugal, all activities (Gardner course, English lesson, and 3 D printer training) for all the children (children from high-income families)

In Poland:

- P Kindergarten Poland (100 children, aged 3-6, low-income families, Gardner course, only 4 hours of 3D printing training),
- H D Kindergarten, Poland (100 children, aged 3-6, high-income families, Gardner course, English lessons, only 4 hours of 3D printing training);
- PB Kindergarten, Poland (100 children, aged 3-6, medium-income families, no special activities)

The procedures of participation in the project were as follows: A signed consent form from each child’s legal guardian was required and, if needed, transportation was provided for the children, so that they could participate in the activities. All the children who participated in the project were between the ages of 3 and 6 (three grades), but, in the project reports, we controlled and evaluated the economic status of the parents included in the project. Teachers, who also participate in the project, are the most important agents in the training of children. They were highly motivated to participate in the project, and it was not the first time they had done this. **The methodology** used by the kindergarten teachers was that of Gardner’s Multiple Intelligences. Teachers approach intelligences holistically, but the focus is placed on one intelligence at a, i.e., for example, when they want to develop creativity through multiple intelligences, activities are designed

²Creativity day – Once a month, this day is celebrated in schools. It is a challenge to children’s creativity. They are modelling individually or groups.

specifically for each intelligence. For instance, to develop creativity by working on the spatial intelligence, students are asked to design a classroom treasure map. The teacher must find the Hidden Treasure using the map the children have drawn.

The project activities were evaluated through a set of procedures described below.

1. Children's skills were monitored for psychological, pedagogical and skills evaluation, making use of, for example, psychological tests (Raven's test, creativity test, Gardner's intelligence, pre-test, test after the training, and the post-test performed 6 months after the training).
2. Technological skills were monitored by teachers. Changes were observed based on five categories: 1) she/he is not able to do anything, 2) she/he is trying to do something, 3) she/he is interested in imitation, 4) she/he tries do something on her/his own, and 5) she/he is achieving the goals.
3. The evaluation of the 3D printed products was performed based on the level of 'novelty' and 'appropriateness', using a Likert scale ranging from 0 to 3 (0 – none; 1 – medium; 2 – high or 2+1 – very high) as an alternative and complement to Guilford's creativity test. The measurement was made three times: at the beginning of the training after one and a half years, and after the project was completed as a follow-up and a long-term effect.

The Project Implementation Plan

The didactic program involved the whole study group. The project program consisted in a gradual introduction of the 3D printing concept. The whole program was hidden within "Creativity Days" which consist of: Gardner's Multiple Intelligences activities (conducted by students of kindergarten education in accordance with Gardner's methodology, and in the same way in each kindergarten), English language activities (on account of kindergarten curriculum, the program is the same in each kindergarten, additional two hours are provided during Creativity Days), and 3d printing activities (in one kindergarten the whole course consisted of 2 hours each month – together 20 hours, in other kindergartens, only 4 hours of introduction on the last two Creativity Days).

Skills within this scope are developed to learn the basics of 3D printing, so that children could use 3D modeling software and design objects. Before they could perform 3d designing and printing activities, children had been gradually familiarized with and performing creative and manipulative

activities with other materials, such as plasticine, magic sands, clay, or Masterchef 3D) (chocolate figures, jelly beads, cream-cookies, etc.). All that within a gradual, step-by-step process that helps children manage and understand object-oriented design through using 3D software and 3D printers. Once a month, children meet with a tutor on “Creativity Day”. There are between two and ten meetings during which children can use 3D modeling software to create their own objects.

The curriculum of the 3D Printing and 3D Modeling course

A set of variables needs to be planned and considered before 3D technology is introduced to children. Firstly, the age and the stage of cognitive development of children and, secondly, the most appropriate equipment to work with children need to be established. Considering the characteristics of children, the modelling and slicer software as well as 3D printer are carefully chosen. The following sections discuss the main technical guidelines for the project implementation, which are vital to start working with this technology.

3D Printer (obligatory 1 of the 5 hours)

To understand 3D printing technology and how it is used in the project, it is important to explain to parents and children the main concepts and materials that are used in this technology, and with which each team will deal in the course of the project implementation. The project envisages a 1.5-hour introductory and short training in the form of a workshop on the technical guidelines for 3D modelling and 3D printing. During the project, parents and children work in small groups. The training aims to raise their understanding of the creation of product with a 3D printing modeling software suitable for children and comprehending of the printing of 3D objects. Additional training is offered to children by staff and researchers to help them work with 3D printers and 3D modelling software programs.

3D Modelling Software (obligatory 1 of the 5 hours)

Prior to printing any kind of a 3-dimensional object, it is necessary to build a 3D model with an appropriate software. 3D modelling is a process of creating a 3-dimensional object through a specific software. 3D modeling skills include space manipulation and its awareness. This is achieved through drawing children’s attention to important details which help maintain spatial orientation. Furthermore, 3D modelling is an important part of 3D printing technology, and while some modeling software is extremely detailed, other is very user-friendly and highly usable. In the Dream Makers Project, usability is a major issue: since the project involves very small children,

choosing an age appropriate software is important. Tinkercad, a free online 3D modelling software, was chosen for this reason. Tinkercad has the Basic Shapes panel from which shapes can be dragged to the workplane, is intuitive to use, and allows users to import 2D and 3D objects. It is one of the best softwares introducing to 3D modeling, which simultaneously allows the development of basic skills and raises the understanding of the process. The use of Tinkercad is simple, and the tool is available online. As mentioned above, children had been introduced to the 3D modeling software before they were able to learn how to use it and design 3D objects.

3D Slicing Software (obligatory 1 of the 5 hours)

A second important software that allows 3D printing is called a slicer. Once the 3D model is prepared, it has to pass through a slicer software which converts it into a series of thin layers recognizable to the 3D printer. The software generates an 'STL' file with the converted model. There are several slicer software programs on the market, however, the Dream Maker Project uses the slicer that come with the 3D printer. In this case, the Flash Forge Creator Pro 2016 came with the Flash Print software. This software allows the user to control many elements of the printing process (the height between layers, the extrusion and building platform temperatures, and the printing speed). It also has a basic command mode where more complex 3D printing definitions are already set up, which means it is little-kinds-friendly.

The 3D Printing Process (obligatory 1 of the 5 hours)

The project team is aware of one important aspect of using 3D printing technology, namely that it is not an instantaneous process: it requires time. By participating in 3D printing activities, children can develop their creativity, knowledge of 3D printing technology and, because they are involved in joint group activities, communicational skills. The activities help improve communication and satisfaction in any given relationship, which is the ultimate expected impact on the participants. Overall, the project gives parents and teachers new insight into a new, open and innovative educational approach.

The project studied in this article, namely the one introduced in Poland and Portugal, is still in its infancy. Its first stage has been completed, i.e., the research design for the project has been developed and a gradual didactic program to work with children elaborated in accordance with the methodology explained in the above sections. Children have begun to perform 3D modeling activities using materials already known to them, such as plasticine or clay, etc. A gradual move to 3D design is being made. For example, children have worked with impressions of marine animals (dolphins, turtles)

related to the topics they covered in the classroom to check how the printer works. This way, they have prepared a jungle scenario with wild animals and plants. In addition, children have been introduced to Tinkercad and have developed “the house of your dreams”. They made it during the “Creativity day” related to spatial intelligence.

The first results from the Polish and Portuguese study groups

The main purpose of the study was to compare the development of creativity in children from different groups that received different training. Two types of results were obtained: the general results stemming from comparison between the two national groups involved in the study, and more detailed results obtained from the analysis of the Polish study group.

The comparison between the Polish and Portuguese groups showed differences in the evaluated and observed dimensions (3d skills). This obviously results from the difference in the number of hours of 3D training that the groups received. Differences between groups were noticed in the scores on creativity tests but not on general intelligence. As a possible interpretation, one may use Vygotsky’s concept which suggests considering differences between the closest spheres of particular children’s development (including the sphere of creativity). It is worth mentioning that this is a verbal procedure.

The first results from the Polish study group showed that the general level of all functions have changed over time (between the first and the second measurement, t – student test, p level 0.05). But comparisons between the three involved groups showed that the kind of training and the level of parents’ income are not important for the development of global intelligence in children (Anova test, $p > 0.05$). The kind of training was important for other evaluated functions, such as verbal creativity, Gardner Intelligence and 3D printing. The results are very interesting. So, the authors as a team are waiting for the third measurement and long-term consequences of the projects. The second direction of future research will be to analyze the level of differences within each group from the longitudinal perspective.

Conclusions: future research directions

The development of natural predispositions, such as creativity, depends on the environment of young people and their interaction with it. Therefore, it seems justified to research, diagnose and support the natural creative potential of individuals. Adequate conditions and opportunities should be created in the environment and actions undertaken (process, product). Future research could involve longitudinal research into the relation between the functioning of the child’s cognitive processes and creativity and the impact

of various psycho-pedagogical interactions that change the environment of the child's development. This type of study is important as measurement of changes in creativity and a prediction of such changes in future achievements. This is very important in view of rapidly occurring developmental processes in lifelong perspectives. Despite these difficulties, one may state that researchers of creative processes identify human creativity in a two-fold way: as a cognitive process based on adequate skills, which is used to solve problems, and as a situation-adequate ability to present creative expression. That is why innovations and creativity merge with perfection, concrete knowledge, and skills. Research could also investigate parents' and teachers' attitudes towards the project activities, children's creativity, as well as the use of 3D printing. Additionally, 3D designing is currently introduced at the primary or secondary level of education, rarely in pre-school years. Very young children can participate in projects like the Dream Maker, which aims to add value to the childhood education. The authors of this article hope that other researchers will conduct similar projects, especially among economically disadvantaged children. The Dream Maker Project contributes to raising the awareness that education starts at the pre-school stage. These days, children are accustomed to technology. They adapt quickly and have an easy learning curve. They learn faster than their parents (even though they are so young).

The Dream Makers Project aims to put emphasis on the early childhood education and to focus attention on this important stage. Due to ignorance, but unintentionally, creativity is frequently curtailed in these first years of schooling. Creativity must be fostered, as it is an ever valued skill in the modern society. The project intends to show all the aspects that are considered fundamental in the childhood education. Moreover, the project authors pay particular attention to economically disadvantaged children. If measures to reduce differences are not addressed, differences will always exist. Therefore, this project includes economically disadvantaged children and tries to empower them, so that they can have tools that can be useful in their uncertain professional future. And creativity is understood as a skill which can be developed.

Practitioners consider the conventional system of schooling to be "stifling" to creativity and attempt (particularly in the pre-school/kindergarten and early school years) to provide a creativity-friendly, rich, imagination-fostering environment even to the youngest children. Researchers applaud this because technology helps societies progress at an unprecedented rate and creativity will be needed to cope with numerous challenges as they arise. Besides helping to solve problems, creativity also helps students identify

problems that others have failed to identify. The authors of this article believe in the project structure and in its ability to help children in becoming successful in a wide range of areas at later stages of their lives.

Acknowledgment

Special thank you to the European Union and the KA-2 project Dream Makers (2016-1-PT01-K201-023005)

Literature

- AMABILE T. M. (1996), *Creativity in context: Update to “The Social Psychology of Creativity”*, Westview Press, Boulder.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (1999), Implications of a systems perspective for the study of creativity, [in:] *Handbook of creativity*, R. J. Sternberg (ed.), Cambridge University Press: Cambridge, pp. 313-335.
- EUROPEAN Commission/EACEA/Eurydice, *Compulsory Education in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union; https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/24/Compulsory_Education_in_Europe_2016_2017.pdf [access: 2018.06.30].
- GARÇES S., POCINHO M., VISEU J. (2016), The Impact of the Creative Environment on the Creative Person. Process, and Product, “*Avaliação Psicológica*”, 15(2), pp. 169-176.
- GARDNER H. (1993), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, BasicBooks, New York, NY.
- KIRKORIAN H. L., WARTELLA E. A., ANDERSON D. R. (2008), Media and young children’s learning, “*The Future of Children*”, 18(1), pp. 39-61.
- LOO S. (2017), *Creative working in the knowledgee Econom.*, Routledge Ltd.: Abingdon, Oxfordshire.
- POCINHO M., CORREIA A., CARVALHO R., SILVA C. (2010), Influences of gender, family and vocational guidance services on career decision making, “*Revista Brasileira de Orientação Profissional*”, 11(2), pp. 201-212.
- WOLFE S, FLEWITT R. S. (2010), New technologies, new multimodal literacy practices and young children’s metacognitive development, “*Cambridge Journal of Education*”, 40(4), pp. 387-399.

VYGOTSKY L. S. (1967), Play and its role in the mental development of the child, "Soviet Psychology", 5(3) pp. 6-18, <http://psycnet.apa.org/record/1969-09514-001> [access: 5.03.2018]

Marzanna Farnicka
Noemi Serrano Diaz

3D PRINTING SKILLS AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN MIDDLE CHILDHOOD

Keywords: constructivism, inequality, innovation, pre-school education, skills.

The article aims to describe the Dream Makers Project. The main objective of the project is to improve creative thinking and skills at the stage of pre-school education through 3D printing activities. The main concepts of this project are entrepreneurship education and training. This perspective is a well-established field of study that fosters entrepreneurial mindsets and skills which integrate socio-emotional aspects, such as self-confidence, leadership, creativity, motivation, resilience and self-efficacy. The article presents the background information on the main concepts of project activities and, next, describes the processes of project implementation and the evaluation project. The authors hope that this project will be useful to teachers and other researchers who conduct similar projects, especially among economically disadvantaged children, in order to help children develop skills which can benefit them in the future.

Marzanna Farnicka
Noemi Serrano Diaz

UMIĘTNOŚCI OBSŁUGI DRUKAREK 3D JAKO ZASÓB WSPIERAJĄCY ROZWÓJ KREATYWNOŚCI W ŚREDNIM DZIECIŃSTWIE

Słowa kluczowe: konstruktywizm, nierówności, innowacje, edukacja przedszkolna, umiejętności.

Celem artykułu jest opisanie projektu Dream Makers. Głównym celem tego projektu było wsparcie rozwoju kreatywności myślenia i umiejętności w edukacji przedszkolnej poprzez działania związane z drukiem 3D. Główne koncepcje projektu to kształcenie i szkolenie w zakresie przedsiębiorczości. Ta perspektywa jest dobrze ugruntowanym obszarem badań, który sprzyja duchowi przedsiębiorczości i rozwoju umiejętności, które łączą aspekty społeczno-emocjonalne, takie jak pewność siebie, przywództwo, kreatywność, motywacja, odporność i poczucie własnej skuteczności. W artykule przedstawiono podstawowe informacje obejmujące główne koncepcje działań projektu, a następnie opis przeprowadzanych procesów wdrażania i projekt ewaluacji. Autorki mają nadzieję, że projekt ten będzie przydatny dla nauczycieli i innych naukowców realizujących podobne projekty, zwłaszcza z dziećmi w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej, aby rozwijać swoje umiejętności, co może dać im pewną przewagę w przyszłości.

Małgorzata Karczewska*
Vaida Žegunienė**
Laima Kuprienė***

INNOVATIVE LANGUAGE LEARNING/TEACHING
PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.
A POLISH-LITHUANIAN COMPARATIVE STUDY

Introduction

A modern and challenging situation in the global world forces people to get familiar with modern technologies and integrate them into personal and professional fields. “Newly implemented technologies are referred to as a key feature of information society” (Laurutis et al. 2003). Globalisation requires individuals to use their entire potential, thus it is important to acquire specific knowledge studying at higher education institutions. To keep up with the pace of the changing environment, future professionals and students have to be properly educated in their education institutions. It is what the education system is expected to do: prepare students for their future life, and since modern technologies, social media, publicity have a huge impact on rapid changes in the modern society, IT tools have to be implemented into the teaching/learning process. These modern tools play different roles, supporting the teaching/learning process, making classes more attractive,

***Małgorzata Karczewska** – Ph. D. in linguistics, University of Zielona Góra; research interests: language contact, English as a global language; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3265-6042>; e-mail: M.Karczewska@in.uz.zgora.pl

****Vaida Žegunienė** – M. A. in pedagogy, B. A. in English, Klaipėda University, Lithuania; scientific interests: language teaching/learning methodology, innovative language teaching/learning methods, English for specific purposes, cross-cultural communication; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-618X>; e-mail: vaidazeg@gmail.com

*****Laima Kuprienė** – Ph. D. in linguistics, Klaipėda University, Lithuania; research interests: applied linguistics, innovative methods of language teaching/learning, educational media; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6109-3699>; e-mail: laima_kupriene@yahoo.com

giving access to information, inspiring, activating and motivating for self-studies (Baron-Polańczyk 2011, p. 6).

Qualitative knowledge is transferred by qualified teachers who have already acquired specific competences used for educational reasons. The EU documents (Council of Europe 2005; Maastricht Global Education Declaration 2002; CONCORD Statement on Development Education and Awareness Raising 2004, UNESCO Global Citizenship Education Preparing Learners for the Challenges of the XXI century 2014, Oxfam Education for Global Citizenship 2008) indicate the requirements and procedures of teachers' qualifications development. Currently, in the era of rapidly changing technologies, teachers are not considered to be passive providers of knowledge, they have to acquire and develop new competences related to IT usage and integration of media into the study process. The question is what new technologies are already used by teachers and what approach students tend to demonstrate towards them.

The object of the paper is to analyse innovative foreign language teaching/learning methods and tools and to clarify the attitude of Polish and Lithuanian students towards them, taking into consideration an expansion of the IT field, an extreme pace of information exchange due to a scientific-technological progress, and the occurrence of students' needs and wishes. This research focuses on students' and not teachers' perception of the issue (presented in other similar studies, e.g. Baron-Polańczyk 2011), as this perspective seems more innovative and also gives insight into the reality of the teaching/learning process. The above-mentioned tasks are to be fulfilled by (1) a review of scientific sources and publications on IT usage and their integration into the foreign language acquisition process and (2) an interview of students revealing their attitude to the usage of modern technologies when acquiring foreign languages, with particular attention given to English.

Competences of an innovative language teacher

Teachers' competences and their constant development are key factors influencing the improvement of professional educational activity. Proper education and training provided by highly qualified teachers help students to be well-prepared for a successful performance in future professional fields. Therefore, the quality of the study process has to be increased constantly. A fast and correct reaction to real-life situations, scientific reflection of complex knowledge and newly appeared European dimensions in the education field are reasons implying an expansion of teachers' competences and an acquisition of new ones. As the aim of the education system is "to form fundamentals of independent performance in professional sphere and to pro-

mote lifelong learning skills" (*Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija – National strategy of Education 2013-2022*), the teachers' role comprises an efficient distribution of information and the creation of favourable conditions for efficient cultural and structural changes that might be important for the study process. In order to achieve objectives and targets of the education policy stipulated by the Ministry of Science and Education of the Republic of Lithuania, "education institutions have to provide appropriate conditions for the development of teaching staff's professional skills and achievement of educational targets" (Garalis 2003). Similarly, an important role of IT competences is mentioned in the ordinances of the Ministry of Education in Poland, e.g. in the one issued on September 7th, 2004 (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*). According to them, teachers are expected to be able to use IT and implement it into the teaching process regardless of the subject taught or level of education.

The modern generation, i.e. students, are keen on technologies and their usage in their daily life, which compels teachers to review their teaching methods and transform them considering new conditions and interests of the youth. Currently it is important to know how to provide knowledge and form global skills of students, who are referred to as a *digital* generation. Herein several roles of teachers could be mentioned, such as planning, organizing, managing, controlling, supervising, assessing, etc. If the teacher has acquired the mentioned competences, it is possible to achieve positive learning outcomes and organize the study process according to all European educational requirements mentioned in EU documents regulating education policy.

Le Boterf and Sire (in Andrikiėnė, Anuėzienė 2006) note that teachers have to acquire and develop general professional and specific competences. The entirety of such competences enables every teacher to feel competent proving information, organising teaching/learning process, dealing with difficulties and managing groups of students. Following Sergiovanni (2005), several competences/abilities/traits are especially significant for the teacher's activity: attentiveness, meaningfulness, self-confidence, self-management, efficiency and obligation. However, Lėvy-Leboyer (in Andrikiėnė, Anuėzienė 2006) accentuates that the competences/abilities/traits mentioned above, that might be categorised as personal traits, are not enough for an efficient transfer of knowledge or for an implementation of the strategy of an "open" educational institution oriented towards the internationalisation and modernisation of the study process.

The role of computer literacy and IT in the process of the English language acquisition

The expansion of IT potential at different stages of the education system guarantees a lifelong learning process. Information technologies comprise tools such as personal computers and other devices (smart phones, tablet computers, iPads, etc.) which could be used for searching, compiling, processing and storing information, also in the learning process. As Jurgaitis (2003) notes, the computer is referred to as a tool of intellectual processing of the acquired information, so a bigger amount of information might be stored and used for a variety of educational activities.

What is more, information has become easily accessible, which makes the learning process student-oriented, where each learner may study autonomously, without pressure and at his/her own pace. Furthermore, teaching material can be upgraded, presented in an attractive way for the demanding *digital* generation. Now, the role of the teacher is to be a mediator, i.e. an intermediary who chooses technologies and appropriate teaching materials that have to be adapted according to the subject syllabus and learners' needs and interests. That leads us to a situation in which every teacher has to choose whether to be innovative or propagate traditional learning/teaching. In addition, the education system of a given country, e.g. the Republic of Poland and the Republic of Lithuania, reviews priorities in this field where importance and benefits of integrated technologies are emphasised. Teachers' computer literacy (requirements for professional qualification) are regulated by documents, e.g. the Order of the Ministry of Science and Education of the Republic of Lithuania (A Standard of Pedagogues' Computer Literacy, 2001). This document provides stipulated requirements regarding the usage and integration of IT into the study process; teachers have to be able to: use software for learning/teaching, prepare audio and/or visual material for educational reasons, use the Internet, integrate ICT into teaching and learning process, develop the informational culture of students. It is necessary to mention that modern technologies have to be parallel with the foreign language (English) skills. These two fields demonstrate very close connectivity in teaching and learning process. As Laurutis, Gumuliauskienė and Šaparnytė (2003) conclude, English is the language of computer literacy, IT and informational society.

Innovative technologies – innovative language acquisition

As Sharma and Barretto (2007) note, students may be referred to as *digital natives* or *net generation* that means the ICT world becomes a part of their lifestyle, as a majority of entertainment is based on IT. Young people feel

very comfortable sitting and surfing the Internet, playing computer games or communicating via social networks. Considering the pros and cons of such a phenomenon, it could be noted that IT gives access to the newest scientific discoveries while the Internet language, English, may be learned online and successfully used for various educational purposes. The study process can be differentiated according to the level of difficulty and learners can adapt to the teaching/learning environment (on-line, individual work at home, specially equipped rooms) and develop their own devotion and motivation to pursue personal objectives, to feel more confident talking about future plans. New technologies provide new opportunities for both students and teachers, the study process becomes more flexible, demonstrates higher quality, students are motivated by having the possibility to use their own smart phones or PCs for educational purposes and explore unknown spaces of the virtual medium. McAteer and Shaw (1995) accentuate that virtual learning/teaching process stimulates new senses and feelings.

The most popular innovative tools available for the English language acquisition may be presented and described as follows:

- *Interactive board.* A board connected to a computer and projector, it replaces an old-fashioned chalk blackboard, TV sets and even PCs, and the demonstration of video/audio material is very easy and attractive.
- *Internet diaries.* Students may improve their writing skills, while teachers may contact students and their parents and inform about progress or provide feedback.
- *Internet websites.* They provide an unlimited amount of teaching materials for teachers and students (visuals, videos, audio tracks, audio books or books in pdf format, etc.), which can develop reading, listening and writing skills. Specific websites advise teachers how to modernise their lessons, how to adapt teaching materials considering students' needs. *Specialised websites* contain many useful links to educational websites, which help to study any foreign language; *forums*, which are used for communication among native and non-native speakers; *communities* of teachers-volunteers who are engaged into online teaching. Adequately, students can get immediate feedback regarding their mistakes and spheres that need to be improved.
- *WebCT virtual learning/teaching environment.* It creates conditions for online and distant learning. A student may collaborate with others being online and get a consultation from a teacher.
- *Moodle virtual learning environment.* It allows students to be involved

into a distant and independent study environment. Teaching materials can be downloaded and students get instructions regarding their assignments. The learning process is organised in a virtual environment where the student can be autonomous, independent and self-confident. Communication between the student and the teacher is uninterrupted; on the contrary, the student has to set his/her own limits and be able to meet deadlines.

- *Interactive media.* The study process can be organised outside a usual teaching/learning environment, communication between the teacher and the student would not be limited by time, availability and place. Interactive media can be a *platform* that will be used as an educational environment for exchange of methodological aids, accumulation of multi-format information and links to the scientific sources used for the lessons and independent studies.

Innovative technologies: positive and/or negative?

The Concrete Future Objectives of Education Systems (Report from Education Council, 2001) accentuates that education institutions face issues occurring due to an inefficient usage of modern technologies. Furthermore, the newest technologies are ignored or evaded by teachers due to their poor computer literacy, poor financial state of an institution and/or time-consuming process needed for an adaptation of the teaching material. Training courses of IT skills development are not promoted or they are inefficient, teachers may not find solid inner motivation to attend them and there might be a number of reasons negatively impacting teachers' qualification development in the IT field. Computer literacy is a skill that needs to be developed continuously and constantly due to rapid changes in the field.

Nevertheless, the use of IT in the acquisition of the English language requires a thorough analysis of possible problems connected with it (see Table 1).

Table 1

Issues occurring during the usage of modern technologies

Issue	Questions to be answered when dealing with the issue
Potential of foreign language learning	Is the student able to pursue learning goals related to foreign language learning? Was the student concentrated on the task/assignment? Is he/she self-motivated enough to perform the task/assignment? Does he/she perceive positive effect of modern learning and teaching methods that leads to higher results and learning outcomes?
Level of students' and teachers' computer literacy	Has the student got proper computer literacy? Does the student understand the essence of the task/assignment? Can the teacher provide correct and clear instructions?
Authenticity	Is the learning/teaching process based on reality?
Impact	Was positive experience acquired during the learning and teaching process? Has the student developed foreign language skills and were new strategies used for learning process? Was that process beneficial for both sides?
Practicality	Was the positive benefit of modern technologies perceived and exploited?

Source: authors' own work.

Despite the fact that the integration of modern technologies is a rather complicated process related to a number of existing or appearing issues, it is possible to presume that technologies provide confidence in any sphere if they are used efficiently. This process requires specific competences from both the teachers and students. If they are able to overpass obstacles such as professional incompetency, unwillingness to develop competences, demonstration of traditional approach to the study process, usage of traditional teaching/learning methods, lack of motivation, etc., the English language teaching/learning could be modernised and more attractive with more positive emotions and higher self-cognition. As Kavaliauskienė (2010) notes, e-learning and the integration of modern technologies is based on personal attitude and appropriate motivation.

Description of the study

In the study, one hundred Polish and one hundred Lithuanian students were asked to fill in a questionnaire; the questions were asked in English to guarantee the uniformity of the questionnaire. However, in order not to limit the respondents' answers because of their possibly insufficient level of language skills, the students were allowed to provide their answers to the

open-ended questions in their mother tongue, i.e. Polish or Lithuanian; some decided to do so. The questionnaire consisted of four questions preceded by questions on the gender, age and foreign languages learnt. In the first question, the students had a choice between “male” and female”, in the second question they had to choose the age group that applied to them: “below 20”, “20-30”, “31-40”, “41-50”, “51-60” or “61+”. In the foreign language question, the respondents could choose English, German, Russian, French or specify any other language they learnt (more than one answer could be indicated here). Then, four questions related to the use of modern technologies in foreign language teaching and learning were asked. In question 1, the respondents were asked to indicate modern technologies their language teachers used, the options being: “audio files”, “Internet resources”, “online dictionaries”, “translation applications”, “interactive boards”; the students could also add other answers in the space provided. In question 2, the students were asked to state why and for what reason, in their opinion, their teachers used the technologies mentioned earlier, the options being: “homework” – for homework assignments, “entertainment” – to entertain students, and “easy use” – because such tools are easy to use. Again, the students could also include other responses in the space provided. The following two questions were open-ended ones: in question 3, the students were asked what other modern technologies their teachers should use, in question 4, they were asked to justify their choice.

Results of the study

As stated earlier, the questionnaire was filled in by 100 students of the University of Zielona Góra, Poland, and 100 students of the Klaipėda University, Lithuania. In the Polish group, consisting of students of English (85) and German (15) philology, there were 27 males and 73 females; 22 students were below 20, 64 respondents were in the 20-30 group, 12 respondents were in the 31-40 group and 2 were in the 41-50 group. The data show that most respondents were young females (below 30). Among the foreign languages learnt, 99 respondents learnt English, 66 – German, 8 – Russian, 12 – French; also other languages were mentioned, e.g. Spanish – 10 and Japanese – 4. The data show that English was spoken by almost all the respondents while German was the second most popular foreign language. Also, all the respondents indicated at least one foreign language (most of the respondents, 84, indicated at least two foreign languages they studied), which suggests that they all had experience with language learning; moreover, as future language teachers they can evaluate teaching methods used in their schools.

The Lithuanian group comprised 100 respondents of English philology (plus other optional foreign language – Swedish, German, or French). 14 students were males and 86 – females; 67 students were below 20, and 33 were in the age group of 20 to 30. The students were asked about the languages they learnt and all the respondents (100) can speak English, because they study that language, and additionally, they chose one additional foreign language (18 – German, 112 – French, 12 – Swedish). Moreover, ten students indicated that they were able to speak Russian and four – Spanish.

In question 1, in which the respondents were asked to indicate the modern technologies used by their teachers, the results obtained at the University of Zielona Góra and Klaipeda University were the following¹: the most popular answer was “audio files” indicated by approximately a similar number of respondents – 89 (PL) and 74 (LT), the Internet resources were indicated by 84 (PL) and a smaller number of 54 (LT) respondents, online dictionaries by 44 (PL) and 10 (LT) students; interactive boards were indicated by 31 (PL) and 5 (LT) respondents, a significantly smaller number of positive answers proves the fact that interactive boards are not popular as teachers are not accustomed to integrating them into the teaching/learning process. Translation applications were indicated by 24 (PL) and 11 (LT) students, which means that they are not particularly popular, but the students commented that “translation applications cannot translate the text correctly and it may be considered as a time-consuming process”. In addition, ten other technologies were mentioned by Polish students, the most popular ones being materials displayed with a projector, mentioned by 4 (PL) respondents and presentations mentioned by two students. As presentations are displayed with a projector, these two answers can be treated as one, being indicated by six Polish students. Lithuanian students provided more options of technologies usage, the results were as follows: multimedia projectors was mentioned by a majority of the students (74), because this method is used by both the teachers and students for presentations and other assignments or projects, teachers usually prepare slides with material to be taught to make it easier for students to understand the essence and such a material is sent to students via e-mail. 22 students indicated SANA-KO laboratory (a specially equipped room for foreign language learning). They study English and other optional languages using computers with a special programme installed. Thanks to that, students can do listening activities, watch video materials, record their own conversations and work in specially created groups. Unfortunately, the respondents did not indica-

¹Polish students are referred to as PL, while Lithuanian students as LT.

te Moodle learning environment. 7 students noted smart phones used for educational reasons, and finally, 6 students mentioned e-mails as a learning tool with which they can get information from teachers.

In question 2, the presumed reasons why these technologies were used by foreign language teachers were indicated as follows: as many as 79 (PL) and 39 (LT) respondents indicated “easy use”; “homework” was indicated by 48 (PL) and a similar number of the Lithuanian students (54), while “entertainment” was indicated 39 (PL) and 30 (LT) times. In addition, 30 other reasons were given by the Polish students, the most popular one being “to make classes more interesting/attractive; to attract students’ attention”. That answer was given by 8 (PL) and 22 (LT) respondents. The second most popular answer of the Polish students, given four times, was “to show new technologies”, whereas the Lithuanian students did not note this option. Among other answers one can cite also “to motivate students” – 2 (PL) indications, “because they are available” – 2 (PL) indications or “they help us understand the topic better” – also 2 (PL) indications. The Lithuanian students provided slightly different answers. They mentioned several reasons of technologies usage: method of communication (45 students) and sources of additional reading at home (13 students).

In question 3, which was an open-ended one, the respondents indicated over thirty new technologies that their foreign language teachers should use in the classroom. The most popular one was “films/videos”, some added “with subtitles”; that answer was given by 19 (PL) and 27 (LT) respondents. Another popular answer was “interactive boards”, given 14 (PL) times, and “games” and “quizzes” that collected ten votes (we decided to include them in one category). Among other suggestions one can find “translation applications” with 6 (PL) indications, “Internet resources” with 5 (PL) indications or “presentations” – also 5 (PL) indications. Here it is possible to continue with the options provided by the Lithuanian students: 21 students would be happy having a possibility to use smart phones during lectures; computers are desired by a majority of the students (85). Computers are used for different reasons and purposes, which cannot be denied when talking about the study process and its upgrading. Programmes for communication (Skype, Messenger) were mentioned by 19 students and several students (6) noted the usage of distant learning. That leads us to a conclusion that students have computer skills developed and they are able to use available technologies, but teachers are not so personally motivated or encouraged to apply such innovations and treat them as a professional challenge.

In question 4 where the respondents were instructed to explain why their suggestions were a good option in foreign language teaching and learning,

the most popular answers were: “modern technologies make learning/classes more interesting”, with 16 (PL) and 43 (LT) indications, “thanks to them, learning is more fun” – 11 (PL) indications, “new technologies are easy to use” – 10 (PL) and 64 (LT) indications. Some Polish students (6) observed that “thanks to new technologies, more senses are used in language learning, which improves the results”, while 9 (PL) and 81 (LT) respondents explained that “new technologies are easy to access”. Furthermore, the Lithuanian students (31) noted that by using technologies it is possible to acquire knowledge of English-speaking cultures, their traditions, and it gives a possibility to continue studies abroad. Finally, communication in foreign language with friends living abroad was mentioned by 27 students.

Discussion of the results

The results of the study presented above require a more thorough discussion. First, all the respondents had experience with foreign language learning and were able to share their opinions about the use of modern technologies in that process. Then, the responses given let us conclude that foreign language teachers use modern technologies in their work, even if it is impossible to state to what extent each of the teachers a given student ever had foreign language classes with used them. However, modern technologies seem to be an important part of foreign language teaching. The most popular modern technologies used were audio files. This suggests that they are widely used by foreign language teachers, which is not surprising as listening is one of the skills that require practice when learning a foreign language. However, the popularity of audio files does suggest that teachers no longer use traditional CDs or cassettes, created for foreign language learning, but look for online files, most of which are original and destined for native speakers mainly. The fact that the Internet resources were also significantly popular seems to confirm the fact that today’s foreign language teachers search for teaching materials online, choosing original articles, films or songs and turning them into teaching materials. What is important, access to most of these materials is free, which makes them easily accessible for students, too. Again, original materials are more suitable for advanced learners, therefore they are a good option for university students. Another advantage of online materials is the fact that students learn how useful the Internet can be in foreign language learning and they may start to look for other useful tools available online on their own. In addition to that, the online content keeps changing constantly, so new materials appear incessantly, offering a wider selection of potential materials.

The greatest difference between the Polish and the Lithuanian group pertains to the use of projectors which are apparently widely used by Lithuanian foreign language teachers, while in Poland they turn out not to be particularly important in foreign language teaching. In addition, special linguistic laboratories were used by Lithuanian teachers while none of the Polish respondents mentioned them. In the Polish group, interactive boards were more popular, as well as online dictionaries and translation applications.

Question 2 shows that in the respondents' opinion new technologies are handy, easy to use, convenient for teachers and students. What is more, they make lessons more attractive, interesting, which seems to be particularly important for younger students, digital natives, who know and want to use the Internet. The fact that new technologies are also used for homework shows their usefulness: all students can watch, listen or read online content not only in the classroom, but also at home, which prolongs their exposure to the foreign language they learn. In addition, especially Lithuanian students appreciate the fact that modern technologies are a means of international communication. These results are significantly convergent with the results of other research (Baron-Polańczyk 2011) in which teachers claim to use ITs as they facilitate teachers' work and the process of teaching and learning, rendering classes more attractive and stimulating students both intellectually and emotionally.

As modern technologies are present in all aspects of today's life, in students' opinion, they should be used in language learning, too. Students find them attractive and believe that modern technologies make the learning process more interesting and more fun, which seems to be a significant value for young people nowadays.

Question 3 shows that both Polish and Lithuanian students want to incorporate technologies they use in their free time in the language classroom, in particular, they would like to watch films and play games, which seems to be a popular way of practicing language skills. In addition, interactive boards seem to be popular, which is a proof that students learn through visual materials more than audio ones. The Lithuanian respondents focus more on the equipment itself, as they largely mentioned computers and smartphones, devices that offer a vast variety of activities.

Answers given to question 4 show that the greatest advantage of new technologies is the fact that they are easy to use, young people have access to them (and know how to use them) and they render the teaching process more interesting. In addition, for the Lithuanian respondents the cultural and social background was important as thanks to modern technologies

they have access to foreign cultures and maintain relationships with friends abroad.

Conclusions

The study conducted lets us draw a number of conclusions. First, most of the students were below 30 (86% of the Polish group and 100% of the Lithuanian group), which means that they belong to the generation of global natives for whom modern technologies are an essential part of everyday life. Then, as modern language teaching and learning is an important aspect of their lives as philology students, it seems logical that modern technologies should be implemented into the teaching process, especially of the English language that is the language that almost all the respondents learn. The answers given in the questionnaire confirm these expectations, as both Polish and Lithuanian students would like to have more new technology (computers, smartphones) and modern tools (films, audio files, multimedia presentations) used. The reasons why they appreciate modern technology being implemented into the foreign language teaching/learning process are numerous, the most important is that young people know how to use it (because they use modern tools constantly in their life), therefore, new technologies are easily accessible and attractive to use. In the students' perspective, the teaching process should be pleasant and enjoyable.

The study also juxtaposed students' expectations with the reality of foreign language teaching at university. It turned out that some modern technologies are used by Polish and Lithuanian teachers, these are mainly audio files and various online materials, as well as multimedia presentations. At the University of Klaipėda there is a language laboratory that is also used in foreign language teaching, at the University of Zielona Góra such a laboratory is unavailable. Other answers show that other tools, such as interactive boards or Moodle, are not particularly common in foreign language teaching/learning process.

The study confirms the fact that students expect modern technologies in foreign language teaching and the role of teachers is to incorporate them into the process. Unfortunately, some obstacles, such as insufficient equipment or unwillingness of some teachers, may prevent modern technologies from being used. The question that requires further reflection is what measures can be taken to render the foreign language process more attractive and, as a result, sufficient for (university) students, but this issue requires further studies as it is not an object of the present study.

Literature

- ANDRIKIENĖ R. M., ANUŽIENĖ B. (2006), Kompetencijos – profesinės didaktikos samprata. Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai tęstiniame profesiniame mokyme: monografija, Klaipėdos universiteto leidykla, Klaipėda.
- BARON-POLAŃCZYK E. (2011), *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- COUNCIL of the European Union (2008), White Paper on Intercultural Dialogue, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white\%20paper_final_revised_en.pdf [access: 01.11.2018].
- COUNCIL of the European Union (2005), Recommendation 1720. Education and Religion. A report of the Committee on Culture, Science and Education, <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373> [access: 10.06.2018].
- COUNCIL of the European Union (2001), Report from Education Council to the European Council on the concrete future objectives of education and training systems, <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/01/st05/05980en1.pdf> [access: 01.06.2018].
- EUROPEAN Parliament (2012), Declaration of the European Parliament of 5 July 2012 on development education and active global citizenship, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P7-TA-2012-302> [access: 06.06.2018].
- EUROPEAN umbrella organisation CONCORD (2004), Statement on Development Education and Awareness Raising, http://www.deeep.org/index.php?option=com_content\&view=article\&id=55\&Itemid=55 [access: 20.07.2018].
- GARALIS A. (2003), Nauja organizacinė kultūra: nuolat besimokanti organizacija, „Pedagogika. Mokslo darbai”, 69, pp. 60-65.
- ĮSAKYMAS dėl pedagogų kompiuterinio raštingumo standartas (Standard of pedagogues computer literacy) (2001) no. 1694, http://raignedas.dmpjects.com/ECDL/files/ped_standartas0612.doc [access: 10.09.2018].
- JURGAITIS D. (2003), Nuotolinių studijų taikymo kvalifikacijos kėlimui sąlygos, „Pedagogika. Mokslo darbai”, 69, pp. 56-67.
- KAVALIAUSKIENĖ G. (2010), ESP Writing: Weblogs or Wikis, “English for Specific Purposes World”, issue 30, volume 9, p. 1-5, available at: http://www.espworld.info/Articles_30/Weblogs_or_Wikis_Kavaliauskiene.pdf [access: 21.07.2018].

- LAURUTIS V., GUMULIAUSKIENĖ A., ŠAPARNYTĖ E. (2003), Informacinių ir komunikacinių technologijų integravimo švietimo sistemoje tendencijos nuolatinio mokymosi kontekste, "Pedagogika. Mokslo darbai", 69, pp. 75- 91.
- LIETUVOS Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, (2013), Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija, http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/VSS%20Seimui_2012-09-19.pdf [access: 02.11.2018].
- MAASTRICHT Global Education Declaration (2002), <https://rm.coe.int/168070e540> [access: 09.09.2018].
- MCATEER E., SHAW R. (1995), The Design of Multimedia Learning Program. EMASHE Group, University of Glasgow, <http://bura.brunel.ac.uk/retrieve/7618/license.txt> [access: 09.10.2018].
- OXFAM (2008), Education for Global Citizenship. A Guide for schools, http://www.oxfam.org.uk/~{}media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx [access: 10.09.2018].
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (2004), <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-2004-207-2110,17126443.html> [access: 17.11.2018].
- SERGIOVANNI T. J. (2005), Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools, Jossey-Bass, San Francisco.
- SHARMA P., BARRETT B. (2007), Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom, Macmillan Publishers Limited, Oxford.
- UNESCO (2014), Global Citizenship Education – Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf> [access: 29.09.2018].

Małgorzata Karczevska
Vaida Žegunienė
Laima Kuprienė

**INNOVATIVE LANGUAGE LEARNING/TEACHING PROCESS IN
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. A POLISH-LITHUANIAN
COMPARATIVE STUDY**

Keywords: educational technologies, foreign language education, innovative teaching/
learning methods.

The article reviews innovative educational technologies. A theoretical review of innovative teaching/learning methods is then juxtaposed with Polish and Lithuanian higher education reality. The aim of the survey was to find out what modern technologies are used in foreign language teaching and what modern technologies the respondents would like to have used in the foreign language classroom, and why. 100 Polish and 100 Lithuanian university students were asked to fill in a questionnaire. As digital natives, the respondents were expected to be familiar with modern technologies and willing to use them in foreign language learning. The study shows that the most popular innovative technologies among both Polish and Lithuanian students are audio files; Internet resources are also frequently used. In the Lithuanian group, projectors as well as language laboratories are popular, while in the Polish group, online dictionaries and interactive boards are commonly used. The respondents also suggested a list of technologies to implement. The results show how useful modern technologies are in foreign language teaching/learning, which requires further discussion on how to use them effectively.

Małgorzata Karczevska
Vaida Žegunienė
Laima Kuprienė

**INNOWACYJNE NAUCZANIE/UCZENIE SIĘ JĘZYKA OBCEGO
W SZKOLE WYŻSZEJ. POLSKO-LITEWSKIE BADANIE
PORÓWNAWCZE**

Słowa kluczowe: innowacyjne metody nauczania/uczenia się, nauczanie/uczenie się języka obcego, technologie edukacyjne

W artykule przedstawiono przegląd innowacyjnych metod nauczania/uczenia się języka obcego. Następnie metody te zestawiono z realiami polskiej i litewskiej szkoły wyższej. Celem badania było sprawdzenie, które z nowoczesnych technologii są wykorzystywane przez nauczycieli języków obcych, a które technologie należałoby wprowadzić i dlaczego. W badaniu wzięło udział 100 polskich i 100 litewskich studentów. Zakładano, że ankietowani, z uwagi na przynależność do pokolenia cyfrowych tubylców, będą oczekiwać ich wykorzystania na zajęciach z języka obcego. Badanie pokazało, że najczęściej wykorzystywanymi narzędziami są pliki audio i materiały pochodzące z Internetu. Ponadto wśród studentów litewskich popularne są rzutniki multimedialne i laboratoria językowe, a wśród studentów polskich - słowniki online i tablice interaktywne. Badanie pokazało, że nowe technologie są popularne i przydatne w nauczaniu języków obcych, co z kolei każe zastanowić się nad ich efektywnym użyciem.

Mariya Alekseevna Abramova^{*}
Valeriy Vasilievich Krasheninnikov^{**}
Roman Vladimirovich Kamenev^{***}

THE INFLUENCE OF HIGH TECHNOLOGIES ON THE FORMATION OF HIGH-ORDER CONSCIOUSNESS

Introduction

The formation of a critical mass of able-bodied population that owns modern technologies (at least, at the user level), able to use them effectively to achieve success (in professional and economic terms), and competently managing both technologies and themselves (their business, work), is one of the conditions necessary for a technological breakthrough. In this regard, today, the question of what features of thinking are important for a person to become more popular and to adapt easily to the dynamically changing conditions of life is becoming urgent. Novikov writes that the dominance of certain characteristics of an individual's thinking is determined by the type of leading activity or the type of organizational culture. The historical sequence of changes in these types explains changes in society as a natural evolution of technology: traditional > corporate craft > professional (scientific) > design and technology (Novikov 2008, pp. 15-16).

Active discussions on the development of a new type of thinking in the educational systems of many countries emphasize the importance such changes not only for society, but also for education systems waiting for at least a rough description of the desired portrait of the "hero of the future", so that they can begin to build learning technology adapted to the goal.

^{*}**Mariya Alekseevna Abramova** – D. Sc. in Educational Studies, Professor, Novosibirsk State University, Russia; scientific interests: anthropology, education, psychology; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6923-3564>; e-mail: marika24@yandex.ru

^{**}**Valeriy Vasilievich Krasheninnikov** – Ph. D., Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia; scientific interests: new technologies, education; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6470-8145>; e-mail: vkrash48@mail.ru

^{***}**Roman Vladimirovich Kamenev** – Ph. D., Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia; scientific interests: education; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-3997>; e-mail: romank54.55@gmail.com

Problem

This article raises the problem of identifying the relationship between the development of high-order thinking in individuals and high technology, as a factor determining this process and future prospects for the development of education systems.

Methodology

Ten years ago, reflection was the defining feature of modern thinking: “critical thinking”, “reflexive thinking”. However, M. Lipman, the founder of the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), trying to explain the value of critical thinking development in the course of learning how to be independent in analysis and decision making, postulated new requirements for learning, expressed in the rejection of reproductive technologies. In one of his papers, he introduced the concept of “higher-order thinking”. The concept differentiates between lower- and higher-order cognitive skills depending on the complexity, scope, and organization of the field of activity, recognition of causal or logical necessities, and qualitative intensity (Lipman 1991, p. 94). This concept may have been derived from the theories of higher-order consciousness (higher-order theories of consciousness) explaining the nature of conscious states, i.e., seeking an explanation that makes mental states conscious mental states.

Focusing attention on the need to realize automatically perceived objects is not a new idea. In the works of S. L. Rubinstein, the concept of “thinking ‘is defined’ . . . as the movement of thought, revealing the relationship that leads from the individual to the General and from the General to the individual. Thinking is mediated-based on the disclosure of connections, relationships, mediations – and generalized knowledge of objective reality” (Rubinstein 1989, s.361).

The authors of this article believe that a new understanding of the theories of higher-order consciousness were rather suggested by the teachers who tried to instrumentalize this concept to obtain the desired result. Bloom (1994) demonstrated this through the pyramid chain of building educational goals to the desired abilities of students. But the form of the pyramid was changed following social values transformation. The pyramid built by Bloom was revised under the influence of changes in the attitudes to socio-cultural processes that occurred in the second half of the twentieth century. While in 1956 Bloom (1994) considered development, i.e., changes that occur under the influence of learning, as the peak of human evolution, in 2000, the peak was creativity, the ability to create. The activity approach, which began to dominate in the second half of the twentieth century, has influ-

enced the views of representatives of the cognitive direction in psychology and pedagogy. Those representatives could not end with the study of changes that occur under the influence of various factors in human knowledge, and preferred to establish the factors through the analysis of the activity products.

The principle of assessing the quality of training has changed as a result of an active implementation of the activity-based approach to the development of thinking in the theory and practice of training. The use of knowledge has become determinative, and its accumulation has ceased to be an end in itself. The revision of the attitude to the purpose of training has led to the transition from the concept of knowledge to that of competence, understood as synthetic qualities that individuals must develop. Therefore, the concept of “high-level thinking” (higher-order thinking skills) has begun to be understood as a cognitive complex which includes the ability to build hypotheses and find the necessary information, analyze and synthesize it, interpret and draw logical conclusions, build evidence, critically process facts, competently present research results (Bradley et al. 2007; Newman 1991). Together, this set shows the level of development of analytical, creative, project, and reflective types of thinking.

Foreign researchers, such as Moti Frank (2006), Jihyun Lee, and Hyosung Choi (2017), are more likely to use the term “higher-order thinking”, considering it to be more accurate. Later, the concept of “higher-order thinking” began to be understood as a way of thinking that goes beyond memorizing, reminding and understanding information for the analysis, evaluation and formation of knowledge and artifacts (Bartlett 1982; Newman 1990; Resnick 1987), etc.

As analogous to the concept of “higher-order thinking”, Russian scientists developed the concepts of: “engineering thinking”, “technical thinking”, “project thinking”, and “technological thinking”. Synthesizing consists in “design, and technological thinking”, and as such may be related to the term “thinking of a higher order”. The foundation for the concept is the criterion of consistency, focus on self-development of man, his more effective self-realization, and the desire to create something new. One of the embodiments of “new” technologies are modern high technologies.

The concept of “high technology” leads to the comparison with two other types of technology, i.e., traditional and conventional ones, viewed through the prism of the concept of “technology core”. In high technology, the core leads to the evolutionary development of the existing system, while in conventional, it only affects operational efficiency. The core of traditional technologies allows the existing system to function steadily, set everyday

tasks, and solve them in the traditional way. The main goal of traditional techniques is to preserve the existing forms of systems, i.e., to reproduce known models.

There are different, sometimes contradictory, definitions of the concept of “high technology”, but with common criteria for the allocation to this type of technology:

- the level of knowledge necessary for the development of high technologies;
- the efficiency of implementation, causing not only innovation in the field of application technology, but also an increase in economic efficiency.

High technologies change the quality and performance of tasks, information, energy and material flows. They also affect management styles, roles, skills and even organizational culture. These technologies require not only solving different tasks, but also finding innovative solutions, and thus define new criteria for personnel training, productivity, and efficiency.

Results

Educational systems do not keep pace with the revolutionary changes in modern technologies caused by intensive developments in “high technologies”. The challenges faced by today’s education instigate the search for new educational technologies. In the field of education, technology as a procedural category reflects the specificity of organizational changes in education systems, aimed at achieving specific and potentially reproducible pedagogical results (Mitchell 1978).

Given this, within the framework of the philosophy of technology and education, the concept of “high educational (pedagogical) technologies” can be considered as a determinant of possible forms of radical transformations in education systems that occur under the influence of high technologies being introduced into educational processes. Thus, the emergence of “high pedagogical (educational) technologies” depends directly on the emergence of “high technologies”, and their introduction into the educational process significantly changes the scheme of the usual work of the teacher and scientist. Due to their novel character and importance, students’ interest in high intellectual technologies increases. Such technologies offer a variety of learning methods that enhance concentration, and allow comparison between new technologies and the traditional focus on the individual aspects of a process (Krasheninnikov 2013).

It can be assumed that the existing delay in training is caused rather by the conservative character of the current system of formation of standards in education, than by the lack of demand for the educational system to directly include high technologies in the pedagogical process. It is also important to realize that only with the growth of the number of teachers ready to use high technology in their teaching practice, who understand the mechanisms of technology functioning and are ready to impart this knowledge to students, can one assume that the quality of teaching activities will improve.

The experiment was conducted at Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU) at the Faculty of Technology and Entrepreneurship. It involved the second- and third-year B.A. students of 44.03.04 "Vocational training". There were 136 students in the control and 136 in the experimental groups.

Under current conditions, the most relevant thing is to create a flexible technology for the training of undergraduate students who are ready to perform production, organizational, and design activities in a situation of uncertainty and lack of funds available for its implementation. To solve this problem, it was necessary to analyze the possibilities of the educational process, to find reserves for the development of organizational and pedagogical support for the undergraduate students of vocational training as well as for the development and use of high technologies.

For the effective development of high-order thinking, first of all, it was necessary to change the learning process. In this altered process, the pedagogical technologies based on reproductive learning, typical for the traditional model, should give way to the use of high technologies (Abramova et al. 2017).

For a successful implementation of this condition, the optimal methods of training are "problem search methods of training", in particular, Dewey and Kilpatrick's project method. These methods help update knowledge and skills, form the necessary competencies and apply them to create new ones, increase the activity and independence in the choice of solutions, and initiate search activity. In the project method of training, the trainee recreates the activities carried out by a specialist in development technology, i.e., B.A. students master all the stages in the process of obtaining a new solution and developing technology for its implementation.

Also, one of the important organizational and pedagogical conditions for the introduction of high technologies in vocational training was the revision of the content of disciplines and their technological support, and consideration of the potential of interdisciplinary connections. The use of science-intensive technologies actualizes students' knowledge and skills obtained in

different disciplines, which causes the general creation of prerequisites for more conscious material perception and activation of search activity.

Another significant organizational and pedagogical condition is the creation of a favorable communication environment. In such an environment, the process of learning has a collaborative character, and the teacher and the B.A. student co-create each other. To solve this problem, it was necessary to revise the model of interaction between the teacher and the B.A. students. The model should help implement an individual approach by providing opportunities to determine the means and methods of training tailored to each student's interests and inclinations, as well as by enhancing independence in the application of high technology in the learning process.

The development and implementation of the structural and functional model of organizational and pedagogical support for the process of the B.A. students' professional training contributed to the synergetic effect of the implementation of the above-discussed organizational and pedagogical conditions. In this article, a model is understood as an artificially created sample that reflects and reproduces in a simpler form the structure, properties, interconnection, relationships between the elements of the phenomenon (or object). The need to develop a model results from the need to ensure the relationship between the organizational and substantive components of the educational process.

The target block of goals and objectives is the first structural element of the model of organizational and pedagogical support for the professional training of the B.A. students of technical profile at NSPU. The purpose of the development and implementation of the model is: the creation of conditions for preparing B.A. students of vocational training to the use of high technology. In the course of constructing the course of vocational training, pedagogical principles were taken into account, i.e.,: consistency and logicity, individualization of training, focus on practice-oriented learning.

Based on the identified conditions and principles, the following stages were performed regarding development of the content and organizational and pedagogical support for the professional training of the B.A. students' of technical profile who use high technology:

1. identification of the structural components of the content of training, based on the analysis of federal state educational standards of higher education, which allow revealing the value of high technologies and including them in the process of training;
2. identification of a variety of high technologies to optimize the learning process and to create conditions allowing students to achieve a creative level of professional training;

3. development and implementation of integrated courses, training and methodological support, selection and use of methods, forms of training;
4. diagnostic stage, i.e., intermediate and final control to provide feedback and obtain data on the success of the introduction of high technologies and ensure the quality of professional training for the B.A. students.

The content component of the model provided not only for the definition of implemented copyright courses that have an integrative nature, but also for the definition of principles, forms and methods of training. The next stage of revision of professional training, namely the organization of didactic processes, is according to V. V. Guzeev a “fragment of the educational period, characterized by the parameters of the educational process: ways, methods, means and elements” (2001). The purpose of the article is not to describe the selected methods, means and methods of training, it should be stated, however, that problem search methods, the heuristic research, etc., were identified adequately to the nature of the mastered technologies. Such an identification helped activate the B.A. students, increase their motivation, recreate the stages of research activities related to the development and implementation of technologies.

A three-part model, i.e., theory, abstraction (modelling), and design, was used in the process of drawing up the training courses. This distribution helps functionally and meaningfully determine the goals, objectives, the venue of the educational course, as well as the controlling materials that could be used in the final certification. The theoretical course is focused only on the description and identification of the evidence proving the existence of relationships between study objects. The course is focused on the construction of abstract models, including the creation of a formalized model reflecting the object of study on the basis of identified relationships. The third component involves the use of the results of theory and modeling to obtain practical results.

The criteria for assessing the effectiveness of the training in the use of high technologies on the B.A. students were differentiated into the following groups:

1. to determine the level of high technology ownership,
2. to determine the level of the training in the use of high technologies in vocational training for the B.A. students.

The differentiation was based on the activity approach. The assessment of technology proficiency suggested the answer to the question: “can a B.A.

student of vocational training use this technology in various activities and at what level?”.

The organizational and pedagogical support for the training in the use of high technology for the B.A. students of vocational training was developed and tested at NSPU. The quantitative and qualitative analysis of the results of the implementation of the organizational and pedagogical support led to the conclusion that the process of the B.A. students' training enabled the creation of conditions for enhancing their readiness to develop and use high technologies. The students who participated in the experimental training achieved good results at the International Youth Competition “Future Aces of computer 3D modeling” in St. Petersburg; the 3rd Junior Hi Tech Skills National Championship within the 3rd National Championship in end-to-end working professions in high-tech industries implementing the method of World Skills Hi-Tech in Ekaterinburg; the all-Russian Student Olympiad with international participation in engineering and computer graphics in Novosibirsk; the all-Russian student Olympiad in robotics for pedagogical universities in Krasnoyarsk, etc.

Summary

The results of the study allow the conclusion that B.A. students of vocational training at pedagogical universities can and are ready to master high technologies. The level of technological training can be improved through the optimal organization of the educational process, created as a result of the introduction of the developed organizational and pedagogical support. It was also found that the development of high technology has significantly influenced the development of design and creative thinking, which are one of the main components of high-order thinking. This, on the other hand, justifies the conclusion about the existing relationship between the development of high thinking and students' ability to master high technology.

Literature

- ABRAMOVA M. A., KAMENEV R. V., KRASHENNIKOV V. V. (2018), High technologies: impact on social institutions and application in vocational education, Novosibirsk, p. 222.
- ABRAMOVA M., KAMENEV R. V., KRASHENINNIKOV V. V. (2017), From reproduction to creativity, “Meridian. Electronic Journal”, 4(7), <http://meridian-journal.ru/articles/ot-vosproizvedeniya-k-tvorchestvu/>

-
- BARTLETT F. C. (1982), *Thinking: an experimental and social study*, Praeger, New York.
- HANDBOOK I., COGNITIVE DOMAIN (EDS) (1956), *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals*, McKay, New York, NY.
- BLOOM B. S. (1994), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, Longman, New York.
- BRADLEY R. V., MBARIKA, V., SANKAR, C. S., CLAYTON, H. R., & RAJU, P. K. (2007), A study on the impact of GPA on perceived improvement of higher-order cognitive skills. *Decision Sciences, "Journal of Innovative Education"*, 5(1), pp. 151-168.
- GUZEEV V. V. (2001), *Theory and practice of integrated educational technology*. Moscow, "Narodnoe obrazovanie" Publ.
- ZHELEN M. (2002), *Management of high technology. Information technology in business: an encyclopedia*. SPb.
- JIHYUN L., HYOSEON CH. (2017), What effects learner's higher-order thinking in technology enhanced learning environments? The effects of learner factors, "Computers & Education", pp. 143-152.
- KRASHENINNIKOV V. V. (2013), Innovative aspects of technological education, "Vestnik of the Novosibirsk State Pedagogical University", 6(16), pp. 30-38.
- LIPMAN M. (1991), *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 188.
- MITCHELL P. (1978), *Encyclopedia of pedagogical means, communications and technologies*, P. Mitchell, London, p. 745.
- MOTI F. (2006), Knowledge, Abilities, Cognitive Characteristics and Behavioral/Competencies of Engineers with high Capacity for Engineering Systems. Thinking (CEST), "Systems Engineering", 9(2), pp. 91-103.
- NEWMAN F. M. (1991), Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of the classroom thoughtfulness, "Journal of Curriculum Studies", 22(1), pp. 41-56.
- NOVIKOV A. M. (2008), *Post-education*. Agues, Moscow, p. 136.
- RESNICK L. (1987), *Education and learning to think*. National Academy Press, Washington, DC.
- RUBINSTEIN S. L. (1989), *Fundamentals of General Psychology*, vol. 2 1.-M.: Pedagogy, p. 485.

Mariya Alekseevna Abramova
Valeriy Vasilievich Krasheninnikov
Roman Vladimirovich Kamenev

THE INFLUENCE OF HIGH TECHNOLOGIES ON THE FORMATION OF HIGH-ORDER CONSCIOUSNESS

Keywords: high-order thinking, development of thinking, education system, digital technologies.

The authors address the problem of the development of high-order thinking. The article offers an overview of approaches to actualizing the transformation of the concept of reflexive design thinking to higher-order thinking. The authors concluded that society's demand for higher-order thinkers can be solved by reviewing the construction of the learning process. This hypothesis was tested on the example of the B.A. students of vocational training at Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU). The results of the experiment led to the conclusion about the possibility of using high technology as a factor contributing to the development of high-order thinking (including self-consciousness).

Mariya Alekseevna Abramova
Valeriy Vasilievich Krasheninnikov
Roman Vladimirovich Kamenev

WPLYW TECHNOLOGII ZAAWANSOWANEJ NA KSZTAŁTOWANIE MYŚLENIA WYŻSZEGO RZĘDU

Słowa kluczowe: myślenie wyższego rzędu, rozwój myślenia, system edukacji, technologie cyfrowe.

W artykule autorzy zajmują się problemem rozwoju myślenia wyższego rzędu. Tekst zawiera przegląd podejść do transformacji koncepcji refleksyjnego myślenia projektowego na myślenie wyższego rzędu. Autorzy doszli do wniosku, że droga do odpowiedzi jak zaspokajać zapotrzebowanie społeczeństwa na osoby o wysokim poziomie myślenia, rozpoczyna się od analizy procesów uczenia się i nauczania. Hipotezę tę przetestowano na przykładzie grupy studentów Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Nowosybirsku. Wyniki eksperymentu doprowadziły do wniosku o możliwości zastosowania zaawansowanej technologii jako czynnika przyczyniającego się do rozwoju myślenia wyższego rzędu (w tym samoświadomości).

Ewa Jurczyk-Romanowska*

CODING EDUCATION FOR ELDERLY PEOPLE – THE SILVER CODE PROJECT

Introduction

The Silver Code Project is part of the ERASMUS plus KA2 programme (No 2016-1-BG01-KA204-023736) and it focuses on two concepts: (1) active ageing and social inclusion and (2) development of digital literacy of seniors. It aims to promote active ageing through the development of digital skills of elderly people, not just by teaching a passive use of digital devices, but by making them able to program and actively learn the basics of coding. Furthermore, the project aims to offer high quality learning opportunities tailored to seniors' needs: the elderly will acquire digital skills and transversal skills that are of high value for both their personal fulfilment and social contacts.

At the initial stage of the project, researchers from the partner countries investigated the level of social exclusion and of competency in coding skills. This article presents basic information about the demographics of the partner countries and statistical information about the level of digital exclusion of elderly people in those countries. The results of research regarding the level of interest in coding among seniors are also presented.

Seven countries are engaged in the Silver Code Project: Austria, Bulgaria, Italy, Poland, Portugal, Romania and Slovenia. Table 1 presents the main information about the partner countries. Based on this general information, it may be said that Italy has the highest population (over 59.5 million people), and Slovenia the smallest one (only 2 million). The biggest country is Poland (over 311 thousand sq. kilometers), and the smallest one Slovenia (20,273 sq. km). The mean age is lowest in Romania (39.9) and highest in

***Ewa Jurczyk-Romanowska** – Ph. D. in law, University of Wrocław; scientific interests: adult education, single parenthood, forensic cheiloscopy; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1508-5604>; e-mail: ewa.jurczyk-romanowska@uwr.edu.pl

Italy (45.1). Italy has the highest share of people over 65 (20.0%); the smallest share is in Poland (16.4%). The fertility rate in each partner country is quite similar: with the lowest rate in Italy (1.12), corresponding with the highest share of people over 65. On the other hand, the highest fertility rate is in Bulgaria (1.48). The partner countries are located in the region of Christian culture, and the major religions are Roman Catholicism (Austria, Italy, Poland, Portugal and Slovenia) and the Orthodox Church (Bulgaria and Romania). From the economic perspective, significant differences are noticeable between all the partner countries, as exemplified by their GDP per capita. The lowest GDP per capita is that of Bulgaria (7,368 USD), the highest one of Austria (44,498 USD).

Table 1

Main information about the partner countries

	People over 65	Area (km ²)	GDP U.S.\$	GDP per capita U.S.\$
AT	18.5%	83 879	386.752	44,498.370
BG	18.5%	110 994	52.418	7,368.516
IT	20.0%	301 230	1,850.735	30,507.181
PL	16.4%	311 888	467.591	12,315.649
PT	20.3%	92 345	204.761	19,831.608
RO	17.4%	238 397	187.039	9,465.418
SLO	17.9%	20 273	44.009	21,320.160

Source: the author's own work, based on: Central Intelligence Agency (n.d.) and International Monetary Found (2017).

Ageing societies – analysis of the demographics and the phenomenon of digital exclusion in the partner countries

It is obvious that the demographics of the partner countries differ from each other, which is why they are presented separately.

Austria [AT]. According to Statistik Austria (2014), Austria's population was estimated to be 8.72 million in April 2016. Austria is known for its cultural activities and high standard of living. According to Eurostat, in 2010 there were 1.27 million foreign-born residents in Austria, constituting 15.2% of the population. The total fertility rate in 2013 was estimated at 1.42 children born per woman. The population is growing older: the mean age is 43.8 years (male: 42.7, female 44.9 years). People older than 65 account for 18.5% of the population. Life expectancy at birth was 78.3 years for Austrian men, and 83.3 years for women.

Bulgaria [BG]. Bulgaria is currently in a demographic crisis. It has been experiencing negative population growth since the early 1990s when the economic collapse led to a long-term emigration wave. Between 937,000 to 1,200,000 people left the country by 2005. In 2013, the total fertility rate (TFR) was estimated at 1.43 births per woman, which is below the population replacement level of 2.1. A third of all households are composed of only one person and 75.5% of families do not have children under the age of 16. Consequently, population growth and birth rates are among the lowest in the world, while death rates are among the highest. According to the National Statistical Institute of the Republic of Bulgaria (n.d.), this population aging results in a demographic change. In 2015, the number of Bulgarians over the working age was 976 496, in the total population of 7 168 009; and the predictions say that by 2070 the number of people over 70 have been 1 273 915, and it is estimated that the total Bulgarian population will have dropped to 5 132 023.

Italy [IT]. Italy has implemented a number of demographic initiatives, especially during the European Year of Active Aging organised by the Department for Family Policies of the Italian Presidency of the Council. In 2012, Italy, with 148.6 elders per 100 young people, ranked second in the aging index among European countries, after Germany (Istituto Nazionale di Statistica, 2014). In Italy, one of the oldest countries in Europe, focusing on older people is becoming ever important as they possess a non-tangible cultural heritage (experiential knowledge, skills, beliefs, etc.) that needs to be preserved, maintained, and transmitted to younger generations.

Poland [PL]. Poland, with 38 433 000 inhabitants, has the eighth-largest population in Europe and the sixth-largest in the European Union. In the total population of Poland, 52% are women. In 2016, the average Pole was 40.2 years old (median age). For men, the median age was 38.6 years and for women, who are older (due to longer life expectancy), 41.9 years (Znajewska et al., 2017, p. 44). Poland, as well as other European countries, is facing the problem of aging population, resulting from the prolonged lifespan and the falling birth rate. Life expectancy increases systematically in Poland. In 2016, life expectancy was 73.9 years for men and 81.9 years for women. At the end of 2016, the post-working age population amounted to more than 7.8 million persons, while its share in the total population was 20.2%. In comparison to 2015, the number of persons of post-working age increased by more than 237 000. (0.6 percentage points) (Znajewska et al. 2017, p. 46).

Portugal [PT]. Portugal is among the EU countries with the lowest fertility and infant mortality rates (3.4 deaths in the first year of life per thousand live births, compared to 7.9 in 1994). It is also one of the most

aged EU countries and undergoing an accelerated ageing process – 17.1% of seniors in the total population in 2008 vs. 20.3% in 2015, which is well above the EU-28 average of 18.9%. (Instituto Nacional de Estadística 2017b). The ageing rate of the population was 102 in 2001, 128 in 2006, and in the future this situation is likely to become even more serious. In the worst-case scenario (Instituto Nacional de Estadística, 2017a), Portugal will have 3 elderlies per a young person in 2060. Significant is also the estimated average life expectancy for those who reach 80 years of age. In 2050, the average 7.6 years that women today can expect to live longer at age 80 years, will increase to 10.2; and the expected 5.9 years for men to 7.3 years.

Romania [RO]. As of January 1, 2017, the population of Romania was estimated to be 19 272 886 people. This is a decrease of -0.79 % (-153 664 people) compared to the population of 19 426 550 one year earlier. In 2016, the natural increase was negative, as the number of deaths exceeded the number of live births by 68 381. Due to external migration, the population declined by 85 283 (Romania populations, n.d.). Life expectancy at birth is one of the most important demographic indicators. The total life expectancy (both sexes) at birth for Romania is 74 years. This is above the average life expectancy at birth of the global population, which is about 71 years (United Nations 2017). Male life expectancy at birth is 70.5 years and female life expectancy at birth is 77.7 years.

Slovenia [SLO]. The total population of Slovians is 2 000 000. Most of them live within the territory of Slovenia, with large minorities in Austria and Italy. The fertility rate has always been low (now 1.36); even in the baby boom era in the 1950s, it never rose above 2.6. The population is growing older: the mean age of the total population was 38.8 years in 2000; in 2011, it increased to 41.8 years. The mean age has increased by 3 years over the last eight years. In 2011, the mean age of men was 40.2 years; of women 43.4 years (Prebivalstvo 2012). People over 65 account for 17.9% in the total population. Life expectancy at birth is increasing due to improved health and social conditions. A female born in 2011 can be expected to live 82.9 years, a male born in the same year can be expected to live 76.6 years (Older people in Slovenia 2011; Prebivalstvo 2012).

The above data show the growing problem of population ageing in all the partner countries. The aging of their populations, influenced by factors such as the prolonged life of individuals and the simultaneous lowering of birth rates, turns seniors into a group of particular interest to society. In addition, the dynamic development of new technologies and the information society have consequences in the form of digital exclusion of seniors. The statistical research conducted by the European Union indicates that the

use of computers and the Internet is the lowest among people over 65. This problem concerns all the analyzed countries. The percentage of individuals using computers within the last 12 months is presented in Table 2. Data refer to 2017.

The percentage of individuals using computer within the last 12 months Table 2

	All individuals	16-24 years old	25-34 years old	35-44 years old	45-54 years old	55-64 years old	over 65 years old	over 75 years old
BG	64	86	83	80	71	47	18	nd
IT	61	80	73	71	64	52	26	8
AT	87	99	98	96	88	80	52	nd
PL	77	99	96	93	75	55	31	nd
PT	70	97	93	88	71	51	30	nd
RO	68	92	87	80	68	48	25	nd
SLO	79	97	94	95	84	58	41	nd

Source: the author's own work, based on Eurostat (2013-2017).

The percentage of people using computers within the last 12 months is highest in Austria (52%) and Slovenia (41%), at the other end of the spectrum, with the lowest percentages, are Bulgaria (18%), Romania (25%), and Italy (26%). In each country, a decrease in the use of computers could be observed for people over 65.

The percentage of individuals using the Internet within the last 3 months is presented in Table 3. Data refer to 2017.

The percentage of individuals using the Internet within the last 3 months Table 3

	All Individuals	16-24 years old	25-34 years old	35-44 years old	45-54 years old	55-64 years old	over 65 years old
BG	65	92	88	81	68	47	19
IT	74	92	90	85	79	63	37
AT	87	99	98	96	93	77	54
PL	78	99	98	93	78	55	33
PT	75	99	98	93	79	53	33
RO	71	94	90	84	72	51	25
SLO	80	99	95	94	85	58	47

Source: the author's own work, based on Eurostat (2013-2017).

As in the case of the use of computers, the use of the Internet decreases for people over the age of 65. The lowest shares of seniors using the Internet are in Bulgaria (19%) and Romania (25%), and the highest in Austria (54%) and Slovenia (47%). The percentages in Italy, Poland, and Portugal are almost equal (33-37%). What is interesting is that in Italy, in the group of people over 65, the percentage of people who use the Internet is higher than the percentage of those who use computers. It could be explained with the number of seniors using mobiles in this country. In other countries, the percentage of computer users and of Internet users seem to be similar.

Research methodology and response rate

To investigate the level of social exclusion of seniors from coding, the researchers used qualitative methodology and prepared a survey questionnaire based on the assumptions of the Silver Code Project. This survey was developed in cooperation, but mostly by the Slovenian Third Age University on the basis of consulted reference sources and experiential knowledge. The Silver Code Survey on Computer Skills and Coding included the following problems: (1) the level of social exclusion of seniors, (2) seniors interested in coding training, (3) seniors' preferences for coding training programs and methods.

The survey questionnaire was translated into national languages by each partner and the OneClickSurvey tool was used for processing the survey. In order to carry out this survey, each partner used a variety of ways to get as much feedback as possible. The response rate in each country is presented in Table 4.

Table 4

Response rate in the partner countries

	AT	BG	IT	PL	PT	RO	SLO
A	136	98	216	216	240	65	574
B	66	56	31	89	71	60	243

Note: A – the total number of respondents, B – the fully completed questionnaire.

Source: own research.

The differences between the total number of respondents and the number of fully completed and submitted questionnaires is based on the answer to the question “Are you interested in coding?”. If respondents were not interested in coding, they did not have to fill in the rest of the questionnaire form.

Results

The number of respondents in the first part of the questionnaire was 1545. The most representative age category were people between 60 and 64 – 25%. 23% of the respondents in the age category 65-69, 15% of the respondents in the category 70-74, and 13% of the respondents were in two age categories: 55-59 and under 55. The remaining participants fall into the following age categories: 75-79 (7%), 80-84 (3%), 85-89 (1%), and over 89 years of age (0.5%). See Fig. 1.

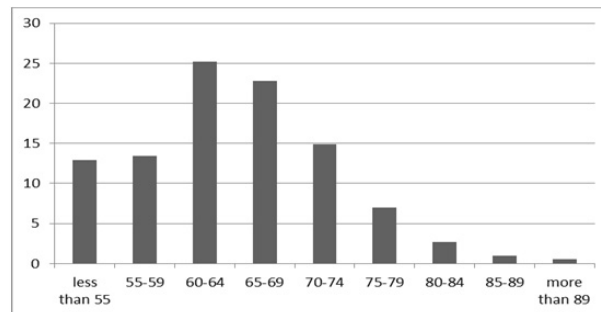


Figure 1. Age categories of the respondents.

Source: the author's own work.

55% of the respondents were female and 45% male. 87% of the respondents live in the city, and 11% live in villages. 51% live with their spouse or partner, 31% live alone, and 15% live with their children. 2.5% of the respondents selected the answer “with other seniors in a nursery home” (Fig. 2).

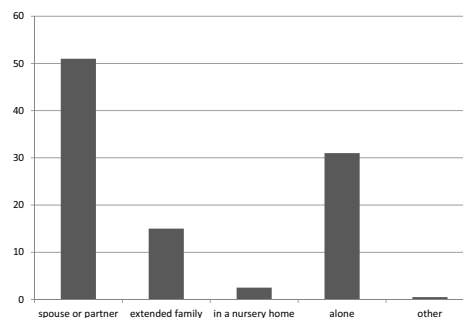


Figure 2. Household of the examined seniors.

Source: the author's own work.

The respondents were well-educated: 6% of the respondents have a PhD degree, 26% have a Master's degree and 29% have Bachelor's degrees. This means that 61% of the respondents have got university degrees. 29% finished secondary or vocational schools, and 8% finished only primary school.

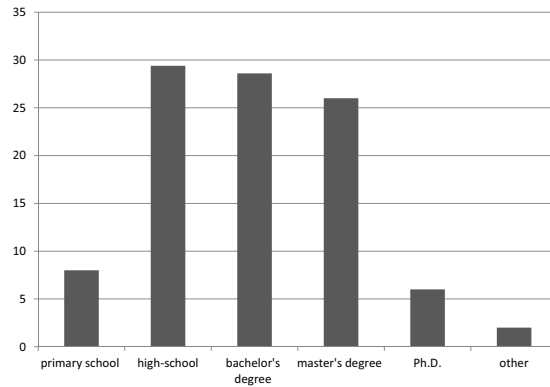


Figure 3. Education levels.

Source: the author's own work.

55% of the respondents were retired and 12% were retired, but still professionally active. 19% are still in active employment and 7% are self-employed. 4% of the respondents selected the answer "unemployed" and 2% indicated different kinds of occupational status.

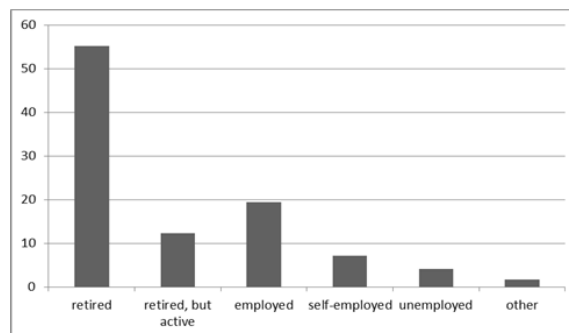


Figure 4. Occupational status.

Source: the author's own work.

The respondents were asked to self-evaluate their digital skills. The biggest group, 40% see themselves as basic users, and 33% regard themselves as independent users. The last two groups were: absolute beginners (16%) and professional users (11%).

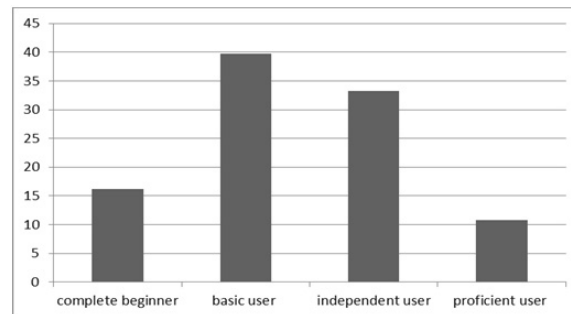


Figure 5. Self-evaluation of the level of digital skills.

Source: the author's own work.

Over half the respondents (57%) stated that they are interested in coding, and only 18% stated that they are not interested in coding. 20% do not know if they are interested in coding. But after that question, ca 60% of the respondents gave up filling in the rest of the questionnaire or filled it in only partly. The remaining respondents provided answers about their expectations regarding coding courses. 616 people responded in the second part of the questionnaire form. The question about the expectations regarding what to learn in the coding training programme was in the form of multiple choices. A significant proportion of the respondents want to improve their basic digital skills by attending coding courses (36%) and to learn the basics of programming (25%). Other answers were chosen with similar frequency: to learn the codes which create computer programmes used on an everyday basis (17%), to learn the logic of computer programmes (16%), to learn how to write a simple computer programme (13%). 5% of the respondents did not know what they expected to learn in a coding course.

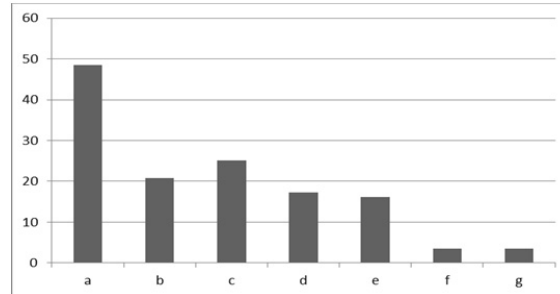


Figure 6. Expectations regarding what to learn in a coding training programme.

Source: the author's own work.

Answers: a – basic digital skills, b – programming language, c – basic computer programming, d – the codes, e – the logic of the programs, f – I don't know, g – other.

The question about the expectations regarding what can be gained by learning coding was also in the form of multiple choices. 30% of the respondents were curious and wanted to learn about what the technology can do. 22% of the respondents wished to develop creativity, maintain cognitive abilities, and widen their interests. A significant proportion of the respondents pointed out that they wanted to learn a programming language (16%), connected coding skills to increasing their self-confidence and self-esteem (8%). They also expected that they would interact and stay connected with younger generations (7%), be able to communicate with the local community and the world (6.5%), and that they would solve a particular problem they have (6%).

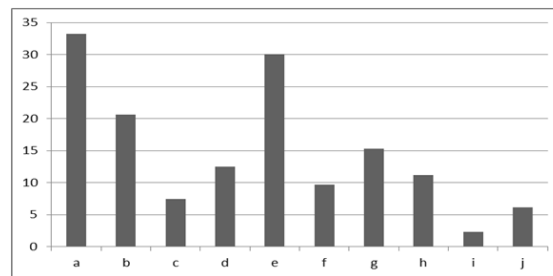


Figure 7. Expectations regarding what can be gained from learning to code.

Source: the author's own work.

Answers: a – curious what the technology can do, b – learn a programming language, c – solve a particular problem I have, d – stay connected with younger generations, e – develop creativity, f – communicate with the local community, g – make my life more exciting, h – my self-confidence would increase, i – make a difference in the world, j – other.

The question about the preferred learning method led the researchers to the conclusion that a coding course programme connecting different methods should be created. The methods frequently indicated by the respondents were games and simulations (30%), self-assessment tools were chosen in 23% of the cases, and quizzes in 20% of the answers. The methods based on competition were not of much interest to the respondents – only 5% indicated them.

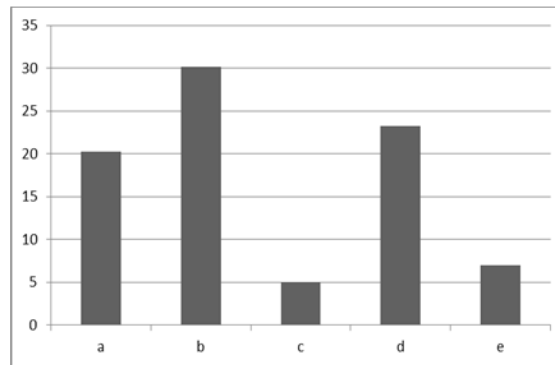


Figure 8. Expectations regarding the preferred learning methods.

Source: the author's own work.

Answers: a – quizzes, b – games, stimulating programming, c – competitions, d – self-assessment tools, e – other.

The respondents preferred to learn with a mentor (44%), and were interested in various educational methods (22%).

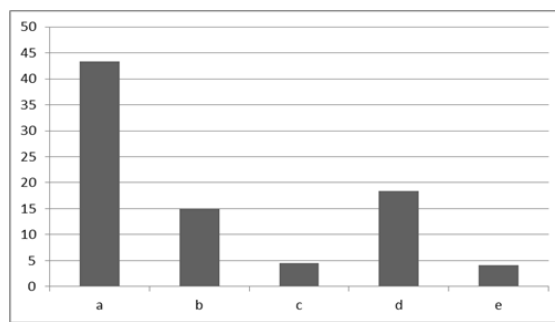


Figure 9. Expectations regarding educational methods.

Source: the author's own work.

Answers: a – learning with a mentor, b – learning on my own, at home, using tutorials, c – with a partner (pairwork), d – a combination of methods and places, e – other.

The initial diagnosis allows concluding that a significant percentage of the senior population (60%) is interested in learning to code. Seniors wish to, first and foremost, learn to understand how modern technologies work and to develop their creativity in this area. What is also of major importance is the opportunity to establish a relation of mutual understanding with younger generations as well as local communities. In a world where seniors are digital migrants (Prensky 2001), the necessity to assimilate with the society familiar with the cyber reality, i.e. the information society (IBM 1997), is all the more obvious. Numerous seniors expected that coding may make them more attractive and exciting in their own self-assessment, the need to be accepted and to belong is clearly visible. The acquisition of new skills is connected with their increased self-esteem and self-confidence. That is why the opportunity to become a member of the cyberspace community has both an intra-social and inter-social aspect (Castells 2001). Regarding seniors' expectations for the course itself, in particular methods and the aims facilitating the acquisition of new skills, the seniors prefer those methods which they are already familiar with: learning with a teacher, problem-solving tasks. However, they are also open to more innovative approaches: games, simulations, problem-solving tasks completed in pairs or individually with tutorials. What is interesting is that many seniors wish to use games when learning to programme, nevertheless, as a principle they do not wish to compete with one another. This is in contradiction with the fact that competition is one of the determinants of games (Tkaczyk 2012). What is crucial is that seniors wish to be aware of their own competences and to have access to self-evaluation tools.

The conclusion presented above needs to be accepted with a limitation: the majority of the research participants are persons with higher education, and this applies also to the pensioners. Nearly half of these respondents wish they would acquire only basic programming skills. Seniors want to understand the languages of programming, the logic of computer programmes, and the basics of code generation (in particular, of the codes used in building digital worlds). It can be assumed, therefore, that educated, retired seniors with free time on their hands may be interested in programming courses.

Conclusions

Education plays a role in the systemic as well as individual dimension. In the macrostructural (systemic) dimension, education is a factor which enables development in the context of civilisation. In the microstructural (individual) dimension, in turn, learning allows one to follow the change brought

about by the emerging society, and an individual to develop comprehensively. Education provides access to the wealth of the information society, while preventing marginalisation and social exclusion. It ought to be noticed that the systems are closely linked because an individual human integrates both dimensions. In the macrostructural dimension, an individual, by constantly increasing their knowledge and developing competences, makes possible the development of the said knowledge and technology. In the individual dimension, in turn, education allows a person to participate in social life, to develop, and to find self-fulfilment (Jarvis 2012, pp. 9-26). Dynamic development of new technologies implies, on the one hand, the necessity to seek new, increasingly effective educational methods and, on the other hand, to broaden the educational offer for seniors. One of the ideas behind the Silver Code Project is to introduce seniors to the cyberworld and to present this world to them from the perspective of its creators, i.e. programmers. As the above presented initial analysis of the needs of seniors in this area shows, seniors wish to understand how the „digital world” is created.

The research lead to the conclusion that in the group of seniors even basic computer users could be interested in coding training. The respondents are mainly interested in coding not so that they could become professional software developers, but because they want to see what is behind the devices and services they use on a daily basis. This knowledge combined with a community for sharing ideas and questions will hopefully have a profound effect on their wellbeing and self-confidence. It is important that seniors are open to completely new knowledge, which coding is, and simultaneously prefer traditional methods of learning, while being curious about new methods. The research results lead us to prepare coding courses that address the expectations of seniors from all the partner countries. The plan to develop a coding course dedicated to seniors could be a way to improve the quality of people's life in their late adulthood in the partner countries. This idea reflects the idea of lifelong learning and it could become a valuable contribution to active ageing in Europe. After all, the European Union has been focussing on the education of seniors for a long time (Commission of the European Communities 1995).

Acknowledgements

The author would like to thank the representatives of the partner countries for the translation of the questionnaire and conducting the research in their countries: Erol Koc (Austria), Vasilena Simova (Bulgaria), Elisa Chiesa (Italy), Maria Helena Antunes (Portugal), Dušana Findeisen (Slovenia), Alexandru Strunga and Catalin Martin (Romania).

Literature

- CASTELLS M. (2001), *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society*, Oxford University Press, New York.
- CENTRAL Intelligence Agency (n.d.), *The World Factbook*, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2002rank.html> [access: 29.06.2017].
- CENTRAL Statistical Office (2015), *Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2014*, http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/12/5/1/podstawowe_informacje_o_rozwoju_demograficznym_polski_do_2014.pdf [access: 17.10.2017].
- COMMISSION of the European Communities (1995), *White paper on Education and Training: Towards the Learning Society*, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:EN:PDF> [access: 15.12.2018].
- EUROSTAT (n/d), *Computer users in EU (2013-2017)* <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/341889/0/Variables+Eurobase+Years+HH+IND+2003-2017/05e6a47e-6270-4265-8d3d-4f43b13122ba> [access: 10.12.2018].
- IBM Community Development Foundation (1997), *The Net Result – Report of the National Working Party for Social Inclusion*, <http://www.local-level.org.uk/uploads/8/2/1/0/8210988/netresult.pdf> [access: 06.12.2012].
- INSTITUTO Nacional de Estatistica (2017a), *Projections of Resident Population in Portugal, 2008-2060*, https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=65577945&DESTAQUESmodo=2 [access: 12.11.2017].
- INSTITUTO Nacional de Estatistica (2017b), https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=348256186&PUBLICACOESstema=5414321&PUBLICACOESmodo=2 [access: 12.11.2017].
- INSTITUTO Nazionale di Statistica (2014), <https://www.istat.it/en/archive/151557> [retrieved: 12.11.2017].
- INTERNATIONAL Monetary Found (2017), <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2017/01> [access: 15.12.2018].
- JARVIS P. (2012), *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*, [in:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, ed. W. Jakubowski, IMPULS, Kraków.

- NATIONAL Statistical Institute of Republic of Bulgaria (n.d.), <http://www.nsi.bg/en> [access: 02.03.2018].
- OLDER people in Slovenia (2011), Statistical Office of the Republic of Slovenia, Ljubljana.
- PREBIVALSTVO (2012), Statistical Office of the Republic of Slovenia, Ljubljana.
- PRENSKY M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants. "On the Horizon" 9(5), <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [access: 10.02.2016].
- PRZYROST naturalny w Polsce (2014), <http://www.wykresy.net/liniowe/przyrost-naturalny-w-polsce-ostatnie-24-lata.html> [retrieved: 29.06.2017].
- ROMANIA populations (n.d.), <http://countrymeters.info/en/Romania> [access: 13.03.2016].
- STATISTIK Austria: Bevölkerungszahl Österreichs stieg auf über 8,5 Mio. zu Jahresbeginn (2014), http://www.statistik.at/web_de/presse/075280.html [access: 15.10.2017].
- THE WORLD Factbook (n.d.), <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> [access: 15.12.2018].
- TKACZYK P. (2012), Grywalizacja, Hellion, Gliwice.
- UNITED Nations (2001), Word Population Ageing, 1950-2050 – Economic and Social Affairs, <https://www.un.org/esa/population/publications/worldageing19502050/index.htm> [access: 15.12.2018].
- UNITED Nations (2017), World Population Prospects 2017, <https://population.un.org/wpp/Download/Probabilistic/Population/> [access: 15.12.2018].
- ZNAJEWSKA A., STAŃCZAK J., CIERNIAK-PIOTROWSKA M., STELMACH K., URBANOWICZ M., KOSTRZEWA Z. (2017), Population. Size and structure and vital statistics In Poland by territorial division in 2016: As of December 31. Central Statistical Office, Warsaw.

Ewa Jurczyk-Romanowska

CODING EDUCATION FOR ELDERLY PEOPLE – THE SILVER CODE PROJECT

Keywords: adult education, coding competence, programming, digital exclusion.

The problem of the aging society occupies an important position in the policies of the European Union. With the development of new technologies, the progressing digitalisation, and the evolution of the information society, the digital exclusion of seniors increases. The Silver Code Project focuses on discovering new solutions to prevent this phenomenon, offering education in programming as an opportunity to boost seniors' ICT skills. As part of the project, an initial diagnosis was conducted regarding the level of social exclusion of seniors in partner countries (Austria, Bulgaria, Italy, Poland, Portugal, Romania, and Slovenia) as well as their expectation interest in programming courses and expectations for such courses the methods of implementation. Based on the results of the conducted research, it may be stated that even beginner computer users may be interested in programming, and they expect to be taught with the use of traditional as well as innovative methods. What motivates them to undertake education in programming is the will to participate in social life and understand how digital reality is created.

Ewa Jurczyk-Romanowska

NAUKA KODOWANIA OSÓB STARYCH – PROJEKT SILVER CODE

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, kompetencje ICT, programowanie, wykluczenie cyfrowe.

Problem starzejącego się społeczeństwa zajmuje jedno z centralnych miejsc w polityce Unii Europejskiej. Wraz z dynamicznym rozwojem nowych technologii, postępującą cyfryzacją i ewolucją społeczeństwa informacyjnego nasila się wykluczenie cyfrowe osób starszych. Projekt Silver Code zogniskowany jest na poszukiwanie nowych rozwiązań zapobiegających temu zjawisku, proponując edukację w obszarze programowania jako możliwość podniesienia umiejętności seniorów w zakresie ICT. W ramach projektu przeprowadzona została wstępna diagnoza poziomu wykluczenia społecznego seniorów w krajach partnerskich (Austrii, Bułgarii, Włoszech, Polsce, Portugalii, Rumunii i Słowenii), a także ich oczekiwań w zakresie ich zainteresowania kursami programowania oraz oczekiwań w odniesieniu do takich kursów i metod, jakimi powinny być one realizowane. W efekcie przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż nawet początkujący użytkownicy komputerów mogą być zainteresowani problematyką programowania, oczekując zarówno tradycyjnych, jak i innowacyjnych metod szkoleniowych. Motywacją do podjęcia edukacji w zakresie programowania jest chęć partycypacji w życiu społecznym, a także zrozumienie sposobu, w jaki kreowana jest cyfrowa rzeczywistość.

Anna Korlak-Łukasiewicz*

INNOWACJE W PRACY SOCJALNEJ Z OSOBAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Praca socjalna ma charakter interdyscyplinarny. Szuka obramowania i podstaw swojej działalności naukowej i praktycznej w ustaleniach różnych dyscyplin naukowych, w ślad za coraz to nowymi wyzwaniami życia społecznego i jednostkowego. Wraz z rozwojem medycyny i postępowaniem technologicznym z jednej strony rośnie liczba chorób całkowicie wyleczalnych, bądź takich gdzie można zmniejszyć dolegliwości związane z wadą lub schorzeniem, z drugiej zaś strony, z tego samego powodu, wzrasta liczba osób z niepełnosprawnością wszelkiego typu. Osoby te siłą rzeczy stają się klientami pomocy społecznej, a pracownik socjalny chcąc skutecznie pomagać zmuszony jest do czerpania z dorobku naukowego i doświadczeń innych dyscyplin, w tym pedagogiki specjalnej. Pedagogika specjalna pozwala precyzyjnie spojrzeć pracownikom socjalnym na tę grupę klientów, na ich potrzeby, sposób wspierania. Skuteczność pomocy zależy od współpracy szeregu specjalistów, wśród których pracownik socjalny pełni rolę koordynatora.

Innowacja

Kluczowym słowem dzisiejszych czasów jest pojęcie innowacja. Współcześnie termin ten odnosi się do wielu dziedzin życia. Przemiany dokonujące się we współczesnym świecie związane z globalizacją, tworzeniem społeczeństwa informacyjnego czy też nowego rynku pracy, w gospodarkach opartych na wiedzy wymuszają wiele działań dokonywanych przez człowieka opartych o innowacje. Są one konsekwencją tych przemian i mają wpływ na przeobrażenia techniczne, technologiczne czy organizacyjne. „Pojęcie innowacja

* **Anna Korlak-Łukasiewicz** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: zagadnienia związane z rozwojem zawodowym pracowników socjalnych, poszukiwanie rozwiązań i form pomocy związanych ze wspieraniem osób w procesie żałoby po stracie bliskich; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3861-6989>; e-mail: a.korlak-lukasiewicz@ips.uz.zgora.pl

datuje się na ok. 400 rok naszej ery; w języku starołacińskim jako *innovatio*, oznaczające odnowienie – zmianę, a następnie pojawia się w XIII wieku w języku francuskim jako *innovatio* oraz włoskim: u Dantego – *innovare* i Machiavellego – *innovatore*” (Bal-Woźniak 2012, s. 19). Za prekursora tego czym jest innowacja uznaje się austriackiego ekonomistę i socjologa Josepha Aloes Schumpeter’a (1883-1950). Rozumiał on to pojęcie „jako skuteczne wprowadzenie przez przedsiębiorcę na rynek produktu lub usługi będącej wytworem nowych kombinacji istniejących już środków produkcji, zapewniających wzrost gospodarczy i zysk dla przedsiębiorstw. Innowacja nie jest w owej teorii utożsamiana z samym wynalazkiem. Warunkiem zaistnienia innowacji jest opracowanie czegoś nowego, jednak wyłącznie wdrożenie, a więc skomercjalizowanie i rozpowszechnienie danego wynalazku można uznać za innowację” (Ikovenko i in. 2017, s. 7). Analiza pojęcia innowacja pozwala wyróżnić dwa sposoby jego ujmowania: „pierwsza grupa definicji ujmuje aspekt rzeczowy innowacji (wytwór materialny, myśl, idea, pomysł), a druga – procesualny (Drabik-Podgórną 2005, s. 26). Z upływem lat innowacyjność zmieniła swoją strukturę. „Początkowo przeważały innowacje produktowe, które z biegiem lat stopniowo zaczęły ustępować innowacjom procesowym i organizacyjnym. System staje się również nastawiony na innowacje społeczne” (Wiśniewski 2017, s. 124). I tu znajdujemy miejsce dla innowacji także w pracy socjalnej, w tym również w działaniach związanych z osobami z niepełnosprawnością.

Praca socjalna

Podobnie jak większość pojęć w naukach społecznych termin „praca socjalna” jest wieloznaczny. O wieloznaczności świadczy fakt, iż pojęcie to jest zarówno nazwą specyficzną ze względu na swe cele i metody działalności, jak i używane jest dla nazwania profesji, która – między innymi – polega na wykonywaniu owych działań.

Pojęcie „praca socjalna” znalazło się w oficjalnym obiegu w roku 1917. Za ojczyznę pracy socjalnej uważa się Stany Zjednoczone, aczkolwiek inne kraje, w tym także Polska, mają swój oryginalny wkład w rozwój tej dziedziny. W publikacjach z zakresu pracy socjalnej występuje wiele różnorodnych definicji pojęcia „praca socjalna”. Dla potrzeb niniejszego artykułu przytoczę tylko trzy z nich, poczynając od prekursorki pracy socjalnej w Polsce Heleny Radlińskiej, która utożsamiała pojęcie pracy socjalnej z pracą społeczną. Autorka ta koncentruje się w swojej definicji na celach pracy socjalnej jako czynnikach określających specyfikę tej działalności. Píše bowiem: „Praca społeczna polega na wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi” (Radliń-

ska 1961, s. 354-356). W teorii amerykańskiej praca socjalna postrzegana jest dwojako – jako profesja i jako metoda działania charakterystyczna dla tzw. „osobistych usług społecznych”. Dla potrzeb działalności praktycznej w Polsce pojęcie pracy socjalnej zostało zdefiniowane w ustawie o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku i jest stosowane do dnia dzisiejszego. Praca socjalna jest tam określona jako „działalność zawodowa, mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi” (Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku). Najbogatszą propozycję pojęcia „praca socjalna” zawiera rezolucja Komitetu Rady Europejskiej z 1967 roku. Stwierdza ona, że „praca socjalna jest specyficzną działalnością profesjonalną, której zadaniem jest ułatwianie wzajemnego przystosowania jednostek, rodzin, grup i środowiska społecznego, w którym żyją oraz rozwijanie poczucia własnej wartości indywidualnej poprzez wykorzystywanie możliwości tkwiących w ludziach, w stosunkach interpersonalnych oraz zasobach udostępnianych przez społeczności lokalne” (za: Wódz 1996, s. 12, za: Pilch, Lepalczyk 1995, s. 108).

Niepełnosprawność

Na przestrzeni lat osoby z ograniczoną sprawnością były różnie nazywane. Najstarszym określeniem jest inwalidztwo, którego używano już w starożytności na określenie żołnierza niezdolnego do dalszej służby wskutek kalectwa lub utraty zdrowia w wojsku. W okresie powojennym przyjęto, że inwalida „to człowiek u którego występują wady lub defekty fizyczne albo umysłowe o charakterze trwałym” (Lalak, Pilch 1999, s. 111). Polskim odpowiednikiem pojęcia „inwalidztwo” jest termin „kalectwo”. Tym określeniem posługiwano się od lat, choć dziś używa się go raczej w mowie potocznej, często w znaczeniu pejoratywnym. Pojęcia „inwalidztwo” i „inwalida” zostały wyparte przez określenie „niepełnosprawność” i „osoba niepełnosprawna”. W Polsce oficjalnie obowiązuje definicja, która niepełnosprawność ujmuje jako trwałą lub okresową niezdolność do pełnienia funkcji społecznych z powodu stałego lub długotrwałego naruszenia sprawności organizmu, w szczególności powodującego niezdolność do pracy (Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 roku oraz Ustawa o zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych oraz niektórych innych ustaw z dnia 10 maja 2018 roku). Za osobę niepełnosprawną uznaje się zaś taką, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i odgrywanie ról społecznych

zgodnie z normami prawnymi i społecznymi (tamże). Natomiast według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) niepełnosprawność ujmowana jest w trzech aspektach:

- *impariment* – każda utrata sprawności lub nieprawidłowość w budowie czy funkcjonowaniu organizmu pod względem psychologicznym, psychofizycznym lub anatomicznym;
- *disability* – każde ograniczenie bądź niemożność prowadzenia aktywnego życia w sposób lub w zakresie, które są uznawane za typowe dla człowieka;
- *handicap* – ułomność określonej osoby wynikająca z niesprawności lub niepełnosprawności, ograniczająca lub uniemożliwiająca pełną realizację roli społecznej odpowiadającej wiekowi, płci oraz zgodnej ze społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami (Gutowska 2016, s. 114).

Reasumując, niepełnosprawność oznacza więc różne ograniczenia funkcjonalne ludzi wynikające z naruszonej zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter trwały lub przejściowy, całkowity lub częściowy i mogą dotyczyć różnych sfer: sensorycznej, fizycznej oraz psychicznej (Dykciak 2001, s. 15).

Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością

Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością staje się ważnym obszarem działań pracownika socjalnego, który w swojej działalności praktycznej wykorzystuje dorobek wiedzy teoretycznej do rozwiązania rzeczywistych problemów klienta, nie tylko z zakresu metod pracy socjalnej – co jest niezbędne w procesie pomagania, ale również z zakresu innych obszarów funkcjonowania, jak np.: znajomość uregulowań prawnych w zakresie pomocy społecznej, funkcjonowania ochrony zdrowia, edukacji, kultury. Niezbędna jest też dobra znajomość *Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudniania osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 roku*, która to reguluje sferę zawodową i społeczną rehabilitacji. Osoby z niepełnosprawnością stanowią bardzo zróżnicowaną grupę pod względem stopnia i rodzaju niepełnosprawności oraz cech wyznaczających ich ograniczenia i potrzeby w kwestii wyrównywania ich szans i włączenia w główny nurt życia społecznego i równego w nim uczestnictwa. Problem ten zarówno w Polsce, jak i na świecie ma tendencje wzrostowe, co jest spowodowane rozwojem przemysłu, wzrostem liczby wypadków, chorobami cywilizacyjnymi, przedłużeniem się przeciętnego dalszego trwania życia, a także rozwojem medycyny,

która ratuje od śmierci, ale nie jest w stanie przywrócić pełnej sprawności. Według danych Narodowego Spisu Powszechnego liczba osób niepełnosprawnych ogółem wynosiła w 2011 roku około 4,7 mln i stanowiła 12,2% ogółu ludności w kraju. Najczęstszymi przyczynami niepełnosprawności są schorzenia narządów ruchu, układu krążenia oraz schorzenia neurologiczne (GUS, 2011). Pomaganie osobom z niepełnosprawnością na przestrzeni minionych lat w pracy socjalnej przeszło swoistą transformację. Poczynając od medycznego modelu opartego na dominacji osoby pomagającej nad niepełnosprawnym pacjentem, poprzez model rehabilitacyjny, w którym klient – wykazuje większą inicjatywę i współuczestniczy w procesie pomagania, gdzie ma możliwość samostanowienia, aż po model interaktywny, w którym dąży się do autentycznego uczestnictwa osób niepełnosprawnych tam, gdzie mieszkają. Jednak to nie jednostka przystosowuje się do środowiska, a odwrotnie – to środowisko przystosowuje się do potrzeb osoby z niepełnosprawnością poprzez likwidację barier w otoczeniu fizycznym i społecznym, które utrudniają jej normalne życie. Takie spojrzenie na pomoc przyczynia się do zmian w sposobie świadczenia pracy socjalnej i do poszukiwania nowych rozwiązań dla tej grupy ludzi.

Postępy w pracy socjalnej w obszarze pracy z osobami z niepełnosprawnością

Warto zwrócić uwagę na nowe metody pracy z osobami z niepełnosprawnością, które pojawiają się w obszarze pracy socjalnej. Metody te w większości przypadków zostały opracowane w Stanach Zjednoczonych, jak przystało na ojczyznę pracy socjalnej, ale coraz odważniej (przynajmniej niektóre z nich) pojawiają się wśród metod stosowanych w Polsce.

Pierwsza z nich to metoda o nazwie analiza SWOT, wykorzystywana w ocenie sytuacji firm i ich otoczenia biznesowego. Jest to metoda, która może okazać się niezwykle przydatna na poziomie diagnozy, przy zbieraniu danych niezbędnych do poznania sytuacji klienta, którym może być zarówno: osoba z niepełnosprawnością fizyczną, rodzina z osobą z niepełnosprawnością, grupa lub społeczność. Metoda ta, to rodzaj analizy, mającej na uwadze ocenę słabych i mocnych stron przedsiębiorstwa na tle jego szans i zagrożeń rynkowych. Nazwa SWOT jest akronimem angielskich słów *Strengths* (mocne strony organizacji), *Weaknesses* (słabe strony organizacji), *Opportunities* (szanse w otoczeniu), *Threats* (zagrożenia w otoczeniu) (Gierszewska, Romanowska 2001, s. 206). Metoda wyróżnia czynniki wpływające na sytuację, zarówno obecną, jak i przyszłą:

- według miejsca występowania – na wewnętrzne i zewnętrzne,
- według sposobu oddziaływania – na pozytywne i negatywne.

Schemat analizy SWOT powstały z czterech kategorii czynników przedstawia się następująco:

1. zewnętrzne pozytywne – szanse;
2. zewnętrzne negatywne – zagrożenia;
3. wewnętrzne pozytywne – mocne strony;
4. zewnętrzne negatywne – słabe strony.

Szansy – to okazje znajdujące się w otoczeniu (na zewnątrz), które można wykorzystać w pracy socjalnej, by polepszyć sytuację klienta: osoby z niepełnosprawnością/grupy/społeczności. Należy je tylko zdiagnozować i spożytkować. Zagrożenia – to zewnętrzne bariery, których należy unikać i których klient powinien być świadomy by mógł im zapobiec, nim przyczynią się do pogorszenia jego sytuacji. Mocne strony – to te obszary wewnętrznych zasobów klienta, które należy wykorzystywać i na których należy budować plan pomocy. Akcentowanie atutów naszego klienta powinno dostarczyć mu dalszych zachęt, by chciał on „iść naprzód” i rozwijać się w pożądanym kierunku. Słabe strony – są przeciwieństwem atutów, one wewnętrznie osłabiają naszego klienta przyczyniając się do jego „zagubienia się” i braku możliwości działania (Długi 2007, s. 191-192).

Tabela 1

Przykład analizy SWOT dla klienta – osoby z niepełnosprawnością fizyczną

Mocne strony klienta	Słabe strony klienta (ograniczenia)
<ul style="list-style-type: none"> – posiada duży obszar nienaruszonych funkcji (np. samodzielnie się porusza), – akceptuje swoje ograniczenia i potrafi je rekompensować, – rozumie rzeczywistość w jakiej się znajduje, – ma dobre relacje w rodzinie i poczucie przynależności do większej rodziny, – posiada wystarczające zasoby finansowe, – jest chętny do innowacyjnych rozwiązań i działań, jest twórczy i kreatywny, – posiada dużo zasobów emocjonalnych, – posiada dobre kwalifikacje (lub unikalne zdolności), – jest pozytywnie nastawiony na rozwój i zmianę. 	<ul style="list-style-type: none"> – posiada dużo ograniczeń wynikających ze złego stanu zdrowia, – nie potrafi poprosić o pomoc i jej przyjąć, – posiada niewystarczające zasoby finansowe, – nieadekwatne do zdrowia obciążenie obowiązkami, – nieumiejętność podjęcia właściwej decyzji, – brak kwalifikacji oraz pełnienia ról zawodowych i społecznych, – jest niestabilny lub wyczerpany emocjonalnie, – odczuwa wewnętrzny opór i strach przed zmianą sytuacji.

Szanse (możliwości)	Zagrożenia (bariery)
<ul style="list-style-type: none"> - możliwość określenia stopnia niepełnej sprawności oraz uzyskania orzeczenia, - skorzystanie z pomocy wolontariusza lub asystenta osoby z niepełnosprawnością, - odpowiedni czas na wprowadzenie nowych rzeczy dotyczących życia zawodowego i prywatnego, - decentralizacja (przybliżenie) zadań z zakresu rehabilitacji społecznej i zawodowej dla indywidualnych ON, - możliwość uzyskania dofinansowania z PFRON dla indywidualnych osób – zarówno dzieci, jak i dorosłych, - możliwość zakupu nowoczesnego i innowacyjnego sprzętu dla inwalidy poprzez uczestnictwo w programach PFRON, - coraz większa świadomość (rozumienie) problemów ON, - ewolucja postaw samych inwalidów i zmiana ich potrzeb, - możliwość skorzystania ze świadczenia jakim jest praca socjalna, a w uzasadnionych przypadkach również z form pomocy oferowanej przez OPS, - nowe zapisy prawne dotyczące ON (o wolontariacie, zatrudnieniu socjalnym), - siła klientów – możliwość organizowania się (grupy wsparcia, zakładanie stowarzyszeń i organizacji, obalanie mitów i stereotypów dotyczących ON). 	<ul style="list-style-type: none"> - niekorzystne rozwiązania systemowe, - niekorzystne zmiany demograficzne (wzrost liczby ON i starzenie się społeczeństwa), - emancypacja kobiet (brak opiekunek), - rozpad rodziny lub jej przechodzenie do następnej fazy życia rodziny (np. „pustego gniazda”), - zmiany wartości życia, - etos pracy, a brak stanowisk pracy dla ON, - niewystarczająca siatka wsparcia społecznego lub jej brak, - niewystarczająca infrastruktura do rehabilitacji w miejscu zamieszkania, - utrzymywanie się barier: transportowych, komunikacyjnych, prawnych, psychologicznych, - utrudniony dostęp do szkolnictwa czy służby zdrowia, - obniżenie się poziomu życia i jakości życia ON, - utrudniony dostęp do środków unijnych – nadmierna biurokracja.

Źródło: Długi (2007, s. 192-193).

Zastosowanie analizy SWOT do innych dziedzin życia może okazać się bardzo prostym odkrywczym doświadczeniem, wskazując na obszary życia klienta/grupy/społeczności, których wcześniej nie uwzględniano. Uzyskane w ten sposób informacje pozwolą lepiej poznać klienta, uświadomić mu jego zasoby i ograniczenia oraz udzielić mu efektywnej pomocy.

Drugim z modeli, o którym warto wspomnieć, jest świadczenie usług kierowane przez odbiorcę. Określenia typu: opieka kierowana przez odbiorcę, opieka kontrolowana przez klienta, zarządzanie przypadkiem przez konsumenta oraz świadczenie usług kierowane przez niego mają podobne znacze-

nie i wszystkie skupiają się na zwiększeniu osobistych uprawnień osób z niepełnosprawnością w kierowaniu własnym życiem. Termin „kierowany przez konsumenta” (*consumer driven*) jest stosowany przez ekonomistów do określenia konsumenta jako żądającego usług. Ekonomiczna podaż i popyt są istotne, kiedy odnosimy je do rynku państwowego, który jest sztucznie kontrolowany przez regulacje i wydatki rządowe, w przeciwieństwie do systemu rynku prywatnego, który dąży do funkcjonowania przy najmniejszym stopniu interwencji ze strony administracji rządowej. W gruncie rzeczy rynek prywatny dąży do zapewnienia usług, jakich żąda konsument, w celu osiągnięcia zysku. W obrębie prywatyzacji usług pomocy społecznej, popytowe podejście do uzyskiwania i świadczenia usług będzie miało wpływ na wybór organizacji, z pomocy których osoby z niepełnosprawnością będą korzystać. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych nad świadczeniem usług kierowanym przez konsumenta wykazały, że klienci, którzy potrafią świadomie uczestniczyć w podejmowaniu decyzji, są generalnie zadowoleni z tego podejścia. Jednakże seniorzy i osoby z ograniczeniami poznawczymi odnosili się do tej metody z mniejszą aprobatą. Można się również spodziewać, że ciągły postęp technologiczny umożliwi klientom większy dostęp do informacji i dostawców usług. Specjaliści pracy socjalnej będą stosować metodę świadczenia usług kierowanych przez klienta, uwzględniając potrzeby jednostki. Choć zwiększona liczba osób z niepełnosprawnością będzie objęta tą metodą, niektórzy z nich z powodu trudności poznawczych będą potrzebować pomocy rodziny, przyjaciół czy specjalistów w celu uzyskania niezbędnej opieki (Patchner 2010, s. 157-158). Opisany model od ponad dekady jest z dużym powodzeniem realizowany w Stanach Zjednoczonych, a w związku z rosnącym sektorem prywatnych usług świadczonych w ramach pracy socjalnej w Polsce z pewnością i tu znajdzie swoje miejsce.

Trendy przyszłych praktyk

Wkraczając w kolejną dekadę XXI wieku można spodziewać się wielu zmian w tradycyjnym systemie świadczenia usług ludziom z niepełnosprawnością oraz w samych usługach, jakie są zapewniane. Sądzę, że tradycyjne usługi zarządzania przypadkiem będą ewoluować w kierunku zarządzania przypadkiem kierowanym przez klienta, w którym partnerstwo między klientem a pracownikiem socjalnym zostanie osiągnięte przez zastosowanie planowania skoncentrowanego na osobie lub podejścia pokrewnego. Jako że klient będzie miał większą kontrolę, interes osoby będzie się znajdował na pierwszym miejscu, a potrzeby instytucji dla której pracuje pracownik socjalny, przeniesie się na drugi plan. Stawiając dobro klienta ponad interesem instytucji, można spodziewać się, że istniejący system usług dla osób z niepeł-

nosprawnością zostanie zmodyfikowany w kierunku mniej strukturalnym, a bardziej reagującym na potrzeby poszczególnych osób.

Literatura

- BAL-WOŹNIAK T. (2012), *Innowacyjność w ujęciu podmiotowym. Uwarunkowania instytucjonalne*, PWE, Warszawa.
- DŁUGI B. (2007), *Nowe spojrzenie na metody i techniki pracy socjalnej z osobami niepełnosprawnymi fizycznie*, [w:] *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, red. S. Pawlas-Czyż, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”, Toruń.
- DRABIK-PODGÓRNA V. (2005), *Innowacyjna edukacja w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- DYKCIK W. (2001), *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- GIERSZEWSKA G., ROMANOWSKA M. (2001), *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa.
- GUS (2011), <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/narodowy-spis-powszechny-ludnosc-i-mieszkan-2011/ludnosc-stand-i-struktura-demograficzno-spoeczna-nsp-2011,14,1.html> [data dostępu: 30.10.2018].
- GUTOWSKA A. (2016), *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością. Między diagnozą a racjonalnym działaniem*, [w:] *W kręgu działań pomocowych i poradniczych*, red. J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- IKOVENKO S., YATSUNENKO S., KARENDAŁ P., PRZYMUSIAŁA M., KOPYAKOV S., OBOJSKI J., VINTMAN Z. (2017), *Współczesna teoria rozwiązywania innowacyjnych zadań*, Novismo, Warszawa.
- LALAK D., PILCH T. (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- PATCHNER L. S. (2010), *Praktyka pracy socjalnej a osoby z niepełnosprawnością: nasze przyszłe własne ja*, [w:] *Postępy w pracy socjalnej. Łącząc badania, edukację i praktykę*, red. J. G. Daley, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa.

- PLICH T., LEPALCZYK I. (RED.) (1995), *Pedagogika Społeczna*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- RADLIŃSKA H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław.
- SZATUR-JAWORSKA B. (1995), *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- USTAWA o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku [w:] *Dz. U.*, nr 64, poz. 593 z późn. zm.
- USTAWA o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 roku, [w:] *Dz. U.* 2011, nr 127, poz. 721 z późn. zm.
- USTAWA o zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych oraz niektórych innych ustaw z dnia 10 maja 2018 roku, [w:] *Dz. U.* 2018, poz. 1076.
- WIŚNIEWSKI B. M. (2017), *Inicjatywy innowacyjne w działaniach samorządu lokalnego na podstawie projektu „Gdański Model Autyzmu”*, [w:] *Społeczne innowacje zdrowotne w polityce władz lokalnych. Obraz obywatelskiej odpowiedzialności*, red. L. Buliński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- WÓDZ K. (1996), *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Interart, Warszawa.

Anna Korlak-Łukasiewicz

**INNOVATIONS IN SOCIAL WORK WITH PEOPLE WITH
DISABILITIES**

Keywords: innovation, disability, social work.

In the last half-century, there has been a revolution in the way contemporary society perceives supports, and treats people with disabilities, and interacts with them. The previous models of working with such people used in social work have been replaced with new, innovative approaches. Professional social workers will have to face the new challenge consisting in the right of people with disabilities to self-determination.

Anna Korlak-Łukasiewicz

**INNOWACJE W PRACY SOCJALNEJ Z OSOBAMI
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ**

Słowa kluczowe: innowacja, niepełnosprawność, praca socjalna.

W ostatnim półwieczu we współczesnym społeczeństwie doszło do rewolucji w sposobie postrzegania, wspierania i leczenia osób z niepełnosprawnością oraz współdziałania z nimi. Dotychczasowe modele pracy z osobami z niepełnosprawnością obecne w pracy socjalnej straciły swoją rację bytu na rzecz nowych, innowacyjnych podejść. Profesjonalni pracownicy socjalni będą musieli sprostać nowemu wyzwaniu jakim jest prawo do samostanowienia osób z niepełnosprawnością.

IV

KU ROZWOJOWI – WYZWANIA

Lidia Kataryńczuk-Mania*
Maciej Kołodziejcki**
Mirosław Kisiel***

KREATYWNOŚĆ JAKO PRZEDMIOT BADAŃ EDUKACYJNO-MUZYCZNYCH

Wprowadzenie

Kreatywność (postawa twórcza, od łac. *creatus* – czyli twórczy) jest to proces umysłowy, dzięki któremu mogą powstawać nowe idee, koncepcje, skojarzenia powiązane z już istniejącymi ideami i koncepcjami. Natomiast myślenie kreatywne, to myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych, możliwych do zastosowania rozwiązań. Kreatywność jest jedną z podstawowych cech i potrzeb człowieka. Za jej sprawą można wyrażać siebie, okazywać różne emocje, opinie, projektować, konstruować świat własnych pragnień (Karwińska, 2017). Osobę kreatywną cechują: otwartość i wewnętrzna elastyczność, ciekawość, spostrzegawczość, zdolność do krytycznej samooceny, oryginalność, odwaga w podejmowaniu decyzji, motywacja do wykorzystania twórczego potencjału, dostrzeganie inspiracji tam, gdzie inni jej nie widzą.

Kreatywność muzyczna rozwija się pod wpływem środowiska kulturowego. Początkowo samorzutnie, z czasem angażuje jednostkę w świadome jej

***Lidia Kataryńczuk-Mania** – doktor habilitowany w zakresie teorii muzyki i pedagogiki, profesor UZ, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: edukacja muzyczna, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, muzykoterapia, emisja głosu; pedagogika; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4934-7465>; e-mail: l.katarynczuk.mania@gmail.com

****Maciej Kołodziejcki** – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie dydaktyki muzyki, profesor KPSW, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze; zainteresowania naukowe: edukacja muzyczna, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, pomiar i wartościowanie w muzyce, diagnostyka w pedagogice muzycznej, pedagogika zdolności; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7904-7474>; e-mail: kolomaciej@poczta.onet.pl

*****Mirosław Kisiel** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie teorii muzyki i pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach; zainteresowania naukowe: edukacja muzyczna, rytmika i taniec, muzykoterapia, emisja głosu; ORCID: <https://orcid.org/0000-000302002-0116>; e-mail: miroslaw.kisiel@us.edu.pl

kształtowanie. Proces uczenia się muzyki, który sprzyja kreatywności stymuluje ogólny rozwój człowieka od najmłodszych lat, czyli wpływa na doświadczenia umysłowe, emocjonalne, fizyczne, społeczne. Zdaniem Marii Przychodzińskiej (2005) w pedagogice muzyki skupiamy się na permanentnym rozwoju człowieka, zarówno w sferze poznania, jak i kreatywności oraz wrażliwości ogólnej i estetycznej. To właśnie kreatywność muzyczna, poprzez kształcenie muzyczne oparte na zdolnościach muzycznych (poczucie rytmu, pamięć, poczucie melodii i wyobraźni), może dostarczać dzieciom różnych doświadczeń emocjonalno-estetycznego przeżywania muzyki, jej stylów, gatunków, które przez wieki tworzono w różnych kulturach i środowiskach.

Muzyka i jej formy aktywności środkiem w wyzwaniu potencji twórczej i kreatywności

Towarzysząca ludzkości od zarania dziejów muzyka jest istotnym elementem rozważań filozoficznych. Dźwięk, postrzegany jako istotny składnik środowiska, budzi w człowieku potrzebę jego przekształcania i porządkowania, jednocześnie stanowiąc jedną z podstawowych potrzeb intelektualnych (Ławrowska, Sacher 2008, s. 405). Muzyka będąc inspiracją dla szerokich działań umysłu, charakteru i ciała uznawana była powszechnie za nieocenioną, pod względem wartości dla rozwoju jednostki, składnik edukacji i wychowania. Stąd w pedagogice została umiejscowiona jako obszar nauczania i uczenia się, będący elementem wychowania estetycznego (Pielasińska, Wojnar 1990, s. 5).

Wiek dwudziesty, charakteryzujący się dynamicznym rozwojem środków technicznych i masowego przekazu, w znaczny sposób zbliżył człowieka do świata kultury. Sztuka stała się powszechnie dostępna, a jej odbiór całkowicie zdemokratyzowany. W wyniku tych zmian muzyka zaczęła odgrywać znaczącą rolę w życiu jednostki. Z zastrzeżeniem, że korzyści, jakich mógł doznać człowiek obcując z nią, są zależne od oczekiwań i zapotrzebowania odbiorcy oraz siły tego typu oddziaływań (Chyła-Szypułowa 2008, s. 23). W przypadku ludzi młodych, w tym dzieci, pojawiło się niebezpieczeństwo bezkrytycznego przyjmowania podawanych przez różne źródła treści. Wielu filozofów, pedagogów i psychologów poszukiwało odpowiedzi na nurtujące człowieka związki wychowania z muzyką (Henri Bergson, John Dewey, Herbert Read, Stefan Szuman, Maria Gołaszewska, Nicolaus Harnoncourt). Jedno stało się pewne, że wychowanie nie tylko powinno służyć muzyce, ale w dużej mierze muzyka powinna być wartością w wychowaniu.

W tym miejscu warto wskazać na wizjonersko rysującą się myśl Karola Szymanowskiego, dla którego muzyka i jej oddziaływanie, staje się coraz bardziej demokratyczna, czyli w swej powszechności przeznaczona

jest dla szerszego kręgu odbiorców. Zarysowana idea znalazła ujście w wielu, niekoniecznie artystycznych, strategiach edukacyjnych, na przykład: odgrywając rolę organizatora uczuć społecznych, nadając im kształt i wyraz emocjonalny (Andrzej Tyszka), spełniając zadania wynikające ze swobodnej ekspresji osobowości ludzkiej (Zofia Burowska, Maria Przychodzińska), oddziałując na człowieka pełni funkcję: ludyczną, wspólnotową, emocjonalną, kompensacyjno-terapeutyczną, ekspresyjną oraz poznawczą (Zofia Konaszkiewicz), sprzyjając kształtowaniu osobowości promuzycznej, które zależne jest od wzajemnego oddziaływania jednostki i jej środowiska społeczno-kulturowego (Stanisław Mika, Wiesława Pielasińska), indywidualizując świadomy i podświadomy sposób uczenia się muzyki, a także (Jadwiga Uchyla-Zroski) rodzaj oczekiwanego zachowania, który związany byłby z doświadczeniem jednostki w szkole, a także w środowisku rodzinnym i pozaszkolnym (Sacher 2012, s. 39-56).

Na tle funkcjonujących koncepcji i strategii muzycznego oddziaływania wynikających z ogólnych założeń wychowania estetycznego rysuje się kształt funkcji jakie pełni edukacja muzyczna, które oscylują wokół działań związanych z ekspresją twórczą i odtwórczą oraz percepcją. Do najważniejszych należy funkcja: poznawcza, kształcąca, wychowawcza, estetyczna, terapeutyczna, kompensacyjna, integracyjna i hedonistyczna (Rogalski 1992, s. 23). Istotnym źródłem teorii powszechnej edukacji muzycznej usytuowanym w praktyce są systemy kształcenia muzycznego: Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltana Kodaly'a, Jamesa Mursella i Sinichi Suzuki (Kisiel 2013, s. 33). Z czasem zaczęły pojawiać się innowacyjne rozwiązania ukierunkowane na stymulację aktywności twórczej takie jak: „Batimuzykowanie” Batii Strauss, „Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci” Edwina E. Gordona, „Flażolety i tarabany” Doroty Dziamskiej i Wojciecha Wietrzyńskiego, „Boomwhackers” – muzyka na kolorowych instrumentach, „Aktywny uczeń w świecie muzyki” Elżbiety Frołowicz oraz „Ad libitum” będące swoistą egzemplifikacją improwizacji jako elementu edukacji kulturalnej.

Zarysowane poszukiwania podyktowane były faktem stworzenia sprzyjających warunków dla aktywnej ekspresji twórczej dzieci i uczniów w edukacji powszechnej. Należy wspomnieć, że wykonawstwo oraz twórcze poruszanie się w materii dźwięku, harmonii i zapisu wymagają od muzykujących gruntownego przygotowania, jakie uczniowie szkół artystycznych odbierają w okresie wieloletniego kształcenia specjalistycznego (Konaszkiewicz 2002, s. 56).

W konkluzji warto podkreślić, że bezpośredni kontakt z muzyką „na żywo”, z pomocą środków i nośników przekazu, jak również w ramach edukacji muzycznej stwarza okazję do zrozumienia i posługiwania się przez młode po-

kolenie językiem i mową muzyki w dialogu, jaki toczy się między twórcą, wykonawcą i odbiorcą, uwzględniając w tym procesie nauczycieli, wychowawców i rodziców, rozumianych jako animatorów całego procesu.

Badacz (nauczyciel/student) jako osoba kreatywna w swojej innowacyjności

Niebagatelna rola w kształtowaniu kreatywności muzycznej przypada nauczycielowi. To jego kompetencje, jego „zdolność kształtowania własnego autonomicznego rozwoju i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym” (Sławiński 2014, s. 54) przyczyniają się do rozwoju przejawów oryginalności, nieszablonowości, podejmowania awangardowych inicjatyw muzycznych przez dzieci i młodzież. Stanisław Popek, nauczyciel i psycholog, rozumie twórczą postawę człowieka jako jego aktywny stosunek do świata i życia, który wyraża się potrzebą przetwarzania zarówno zastanej rzeczywistości jak i własnego „ja” (Popek 2003, s. 23). Według niego twórcza postawa to konglomerat dwóch sfer – poznawczej i charakterologicznej. Ze sfery poznawczej wypływa samodzielność obserwacji, wyobraźnia twórcza, myślenie wielokierunkowe, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, a także umiejętności konstrukcyjne. Z kolei sfera charakterologiczna związana jest z takimi cechami, jak: niezależność, aktywność, ekspresja, tolerancja oraz wysokie poczucie własnej wartości (Popek 2003).

Z badań, przeprowadzonych przez Danutę Łazarską na temat wizerunku współczesnego nauczyciela, wynika, że bardzo pożądaną cechą, jaką powinien się on wyróżniać jest kreatywność, to znaczy: „giętkość myślenia”, a więc „umiejętność podejmowania zmian w poszukiwaniu rozwiązań rozmaitych zadań oraz zdolność tworzenia różnych pomysłów związanych z realizacją tych zadań” (Łazarska 2009, 22-31). Otwarty, oryginalny w myśleniu i postępowaniu, pełen inwencji i inicjatywy nauczyciel będzie kształtował podobnych sobie wychowanków, gdyż nie zadowoli się schematycznym działaniem i zastanym w przedszkolu czy szkole porządkiem.

Nauczyciel jako edukator muzyczny, posiadający profesjonalną wiedzę muzyczną i psychologiczno-pedagogiczną, będzie aranżował sytuacje estetyczno-wychowawcze połączone z przeżyciami uczestników, modyfikując przy tym otoczenie, aktywizując i dążąc jednocześnie do rozwoju osobistego, uwzględniając podmiotowość wszystkich osób biorących udział w tym procesie (por. Kataryńczuk-Mania, 2010). Będzie wraz ze swoimi uczniami poszukiwał wciąż nowych, lepszych rozwiązań. Pozostając samemu twórczym, będzie dzieci i młodzież inspirował do generowania oryginalnych rozstrzygnięć w rozwiązywaniu problemów oraz do tworzenia pozytywnej atmosfery, sprzyjającej rozwojowi motywacji.

Wychowanek/uczeń podmiotem eksploracji w badaniach nad kreatywnością

Wieloraki kontakt młodego człowieka z muzyką daje jednostce możliwość urzeczywistnienia jej wartości oraz użycia w stymulacji wszechstronnego rozwoju, na co uwagę zwraca liczne grono pedagogów-muzyków takich jak: Ewa Szatan, Wiesława A. Sacher, Lidia Kataryńczuk-Mania, Maciej Kołodziejski, Mirosław Grusiewicz, Ewa A. Zwolińska, Jadwiga Uchyła-Zroski, Mirosław Dymon, Mirosław Kisiel, Beata Bonna i inni.

Czynne uprawianie muzyki, jej słuchanie, a także próby tworzenia zawierają znaczący potencjał pedagogiczno-artystycznych oddziaływań. Lansowany w edukacji motyw kształcenia i wychowania ku wartościom artystycznym, stanowi wyraz dążenia nauczyciela i podopiecznego do obcowania z pięknem sztuki poprzez percepcję i interpretację dzieł muzycznych w bezpośredniej, aktywnej formie przekazu (Uchyła-Zroski 2008, s. 24). Istotą tego typu strategii stanowi język i mowa muzyczna wykorzystane w dialogu dziecka z nauczycielem (Kisiel 2015, s. 12). Muzyka potrafi wielorako integrować przestrzeń poznania poprzez swój język symboliczny (brzmieniowy) oraz swoistą poetykę i specyficzny metafizyczny wymiar. Ze względu na rozliczne posiadane wartości muzyka, wymaga intencjonalnych form przekazu. Należą do nich, z jednej strony różne formy żywego muzykowania, z drugiej zaś, projekcje audiowizualne, dźwiękowe symulacje komputerowe oraz audycje i koncerty z bezpośrednim udziałem dziecka jako odbiorcy. Podkreślona w pedagogice małego dziecka wartość ekspresji muzycznej nawiązuje do działań z obszaru integracji sztuki oraz koncepcji kształcenia zintegrowanego. Pozwala ona podopiecznemu nie tylko obcować ze światem wartości, ale również doświadczyć odmiennych zjawisk w procesie aktywnego działania i prymitywnego tworzenia (Krauze-Sikorska 2005, s. 31). Dzięki ekspresji odtwórczej, twórczej i percepcji inicjowanej wielorakimi działaniami młody człowiek angażuje się emocjonalnie, podejmuje samodzielne myślenie zaspokajając potrzebę aktywności oraz daje ujście nadmiernie nagromadzonemu napięciu. Wychowanek wpadający w zachwyt, zdziwienie czy zainteresowanie, usiłujący pochwycić nowości z otaczającego świata jest szczególnie kreatywny.

Wspólne śpiewanie, granie na instrumentach, słuchanie muzyki, taniec, czy też poszukiwanie dźwięków to elementy, które dziecku przynoszą niezastąpione korzyści dla jego wszechstronnego rozwoju. Muzykowanie w szkole i w domu rozwija zdolności słuchowe dziecka, a efekt procesu kształcenia muzycznego może uwidocznić się już na etapie nauczania początkowego. Nauczyciele muzyki zdają sobie sprawę z tego, że to od nich zależy, czy uczeń będzie szukał swojej drogi do rozumienia muzyki i własnych interpretacji,

czy też będzie tylko naśladował i powielał wyuczone schematy. Zainteresowania wzbudzone w dziecku od jego najmłodszych lat określą kierunek jego dalszego rozwoju, a wyzwolone tą drogą indywidualne zdolności mogą „modelować” twórczą i wartościową osobowość (Kołodziejski 2011, s. 287).

Badania z zakresu psychopedagogiki i twórczości dowodzą, iż stymulowanie twórczej aktywności uczniów rozwija ich wrażliwość zmysłową, pomysłowość, płynność, giętkość oraz oryginalność myślenia, otwartość umysłu, umiejętność odkrywania, formułowania i rozwiązywania problemów, a także samodzielność w wyrażaniu sądów, jak również wewnętrzną motywację zadaniową (Szmidt 2013, s. 27). Największą zdolność do ujawniania zachowań twórczych i podatność na stymulowanie tego typu dyspozycji wykazują dzieci w wieku 6-10 lat. Kolejnym przedziałem wiekowym ujawniającym spontaniczną aktywność twórczą jest okres adolescencji (Wysocka 2014, s. 133). Rozwijanie zdolności twórczych u uczniów na zajęciach muzycznych na poziomie edukacji powszechnej w dużej mierze zależy od ekspresyjnych działań nauczyciela. Nauczanie może przynieść pozytywne efekty tylko wówczas, kiedy pedagog-muzyk traktuje je jako proces, w którym dziecko jest aktywne i odbiera świat polisensorycznie. Dydaktyk swoją postawą pobudza jednostkę do twórczego myślenia i aktywnego uczestnictwa w zajęciach, zaś poprzez stawianie mu problemów dywergencyjnych, dostarcza wielu okazji do twórczej ekspresji, zachęca do próbowania czegoś nowego, oryginalnego i nieograniczonego schematami. Nawiązując do przytoczonych założeń teoretycznych należy uświadomić sobie, jak ważny w zakresie wszechstronnych stymulacji muzycznych jest okres obowiązkowej edukacji (Kataryńczuk-Mania 2014, s. 41; 2016, s. 91-102). Warto również zadbać o to, aby działania zmierzające do rozwoju aktywności muzycznej dziecka kierowane były przez specjalistę, nauczyciela-muzyka, który będzie pełnił rolę przewodnika i koordynatora w tym procesie. Podstawa programowa w swoich zaleceniach podkreśla wartość ekspresji twórczej artykułując konkretne zalecenia w zakresie eksperymentowania rytmem, głosem, dźwiękiem i ruchem na etapie wychowania przedszkolnego. W edukacji wczesnoszkolnej jawi się znacznie szerzej wskazując na wartość ekspresji wokalne, w grze na instrumencie muzycznym oraz propedeutycznej notacji. W klasach starszych staje się ona prymarnym celem w kształceniu i wskazuje, że uczeń indywidualnie i zespołowo muzykuje, tworzy i improwizuje proste struktury dźwiękowe i układy ruchowo-taneczne, przedstawia cechy i charakter wykonywanych utworów werbalnie i pozawerbalnie, rozwijając swoje zdolności i umiejętności muzyczne, preferencje oraz umiejętności wartościowania utworów kultury (Dz. U. 2017).

Konkluzją rozważań na temat potrzeb wychowanka/ucznia w zakresie kreatywnej aktywności twórczej będzie wskazanie łączności założeń teoretycznych, wytycznych programowych edukacji z możliwą i konieczną jej realizacją w edukacji powszechnej.

Twórczość w nauce, czyli o poszukiwaniu problemów badawczych i stawianiu hipotez

Wydaje się, że nauka (wiedza, wynalazczość, prawomocność) nie istnieje bez twórczości, ponieważ zdaniem Andrzeja Strzałeckiego (2001, 35-36) „w różnych dziedzinach działalności twórczej człowieka – poznawczej i praktycznej – możemy mówić o wspólnych mechanizmach funkcjonowania osobowościowego i intelektualnego”. W tym sensie nauka będzie rozumiana jako rodzaj działalności podejmowanej przez uczonych czy też sposób działania poznawczego lub jako forma świadomości indywidualnej i społecznej (Such, Szczepaniak 2006, s. 10). W świetle powyższego, można mówić o efektywności lub sprawności systemu osobowościowego i poznawczego podmiotów lub grupy uczonych w zakresie tworzenia nowej wiedzy naukowej. Sprawność systemu poznawczego nie dotyczy jedynie rozumowania, ale także zdolności tworzenia odległych skojarzeń, analogii, giętkości struktur poznawczych umożliwiających transgresję i wreszcie myślenia pojęciowego i wyobraźniowego (Strzałecki 2001, s. 36). Praca badawcza polega w głównej mierze na stawianiu pytań wynikających z niewiedzy. Mieczysław Łobocki (2009, s. 23) dostrzega w powyższym stwierdzeniu podłoże wszelkich założeń metodologicznych, upatrując w umiejętności stawiania pytań (czy inaczej mówiąc w formułowaniu problemów badawczych) postęp w jakiegokolwiek dziedzinie nauki.

Autor ten jednak zwraca uwagę na treść pytania, które musi w miarę precyzyjnie określać cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawniać braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący badaczy temat. Tym samym problem badawczy jest zwykle uszczegółowieniem celu badań, głównie ze względu na to, że umożliwi dokładniejsze poznanie obszaru, który rzeczywiście ma podlegać zbadaniu. Można zatem ująć, za Łobockim (2009, s. 23), że proces formułowania problemów badawczych jest procesem „odnajdywania się” w procedurze operacjonalizacji i założeń badawczych, ze względu na kierunek i cel badania. Bez bliższego sprecyzowania tych kierunków, niemożliwe byłoby zrozumienie własnych dokonań naukowo-badawczych, włączając w to wnioski końcowe (Łobocki 2009, s. 23). Stawianie pytań i problemów badawczych wiąże się ściśle z myśleniem kreatywnym, ponieważ staje się rodzajem „sztuki” twórczego myślenia, a więc podkreślane są tu właściwości umysłu badacza, które pozwalają na rozwiązywanie pozornie nierozwiązy-

wanych problemów i tworzenie zaskakujących nowości (por. Szmidt 2013). Aldona Pobjewska twierdzi wręcz, że każde rozumowanie przebiega między dwoma biegunami: pytaniem i odpowiedzią, polega zatem na rozwiązywaniu problemów. Z tego powodu nazywa się również myśleniem problemowym lub pytajnym, a jako takie ściśle wiąże się z myśleniem twórczym (Pobjewska 2011, s. 100). Autorka twierdzi ponadto, że niezwykle ważną funkcję pełnią tzw. „pytania autentyczne”, a zatem takie, które pełnią funkcję poznawczą, zadawane wówczas, gdy badacz naprawdę czegoś nie wie i chce się czegoś dowiedzieć. Postawienie pytania nie tyle może, co wręcz powinno wynikać z dostrzeżenia zjawiska, nad którym inni przeszli już do porządku dziennego lub nie postrzegają go jako problemu.

Jak twierdzi Adam Sagan (2004, s. 28), „w badaniach [...] wymaga się od badacza rzetelnej wiedzy (najczęściej o charakterze przedmiotowym) na temat badanych zjawisk”. Proces zazwyczaj rozpoczyna „skupienie uwagi” i uświadomienie sobie, iż postrzegana rzecz nie jest oczywista, często pojawia się również dysonans poznawczy (cyt. za Sajduk 2016). Mimo tego, że wiedza potoczna nie przywiązuje wagi do wartości pytań, wiedza naukowa traktuje je jako impuls do rozpoczęcia czynności rozumowania (włączając w to filozofowanie) obecnych w zadawaniu pytań, które uczeni uznają bezspornie za najistotniejszy i zarazem najtrudniejszy etap swojej pracy intelektualnej (Pobjewska 2011, s. 101-102; Ellis, Levy, 2008, s. 17-33).

Warto zatem dostrzec heurystyczne pożytki w uprawianiu badań, a zatem z poszukiwania odpowiedzi na pytania ponieważ wyrastają one, jak poviadał Arystoteles, „ze zdziwienia, z poczucia niejasności, z rozpoznawania niewiedzy” (cyt. za: Opara 1999, s. 17), a więc wyrastają z tradycji filozoficznych, które we współczesnej kulturze metodologicznej stają się „macierzą trudnych pytań i różnorodnych racjonalnych hipotez” (Opara 1999, s. 17). Badania naukowe wymagają ciężkiej pracy. I tak jak nie istnieją doskonałe ich formy, tak nie istnieją doskonałe, skonkretyzowane w planie badawczym relacje zgodności pomiędzy tytułem, celem, problemem badawczym i pytaniami badawczymi (por. Newman, Covrig 2013). Pytania badawcze w dziedzinie badań muzyczno-edukacyjnych powinny koncentrować się bardziej na budowaniu wiedzy, mechanizmach uczenia się i nauczania muzyki, a mniej na pozornie ważnych kwestiach związanych np. z odbiorem muzyki czy edukacji muzycznej wśród wybranej grupy (uczniów, nauczycieli, rodziców). Jednak te rodzaje badań naukowych stanowią zazwyczaj bardziej złożone, trudne i czasochłonne zabiegi konceptualizacji i organizacyjnej, dlatego często pomijane są milczeniem.

Obszary badań muzyczno-edukacyjnych nad poziomem, możliwościami i miejscem kreatywności podmiotów badań

Tak jak twórczość została zbadana ilościowo, jakościowo, historycznie i filozoficznie (Running 2008), tak kreatywność muzyczna jest obszarem niezwykle trudnym do badania, lecz możliwym. Dzieje się tak z wielu przyczyn. Do nich zaliczamy między innymi rozległość tematyki, na którą składa się problematyka twórczego procesu, osobowość twórcy, środowiskowe uwarunkowania twórczości oraz twórcze wytwory (cyt. za: Sołowiej 1997, s. 82). Ponadto problem polega na samym wywoływaniu procesów twórczych w obrębie edukacji muzycznej u uczniów, występujących w powszechnej edukacji niezwykle rzadko a wręcz incydentalnie, ze względu na trudności w ich implementacji w warunkach szkolnych.

Kontrowersje wokół kreatywności muzycznej nie dotyczą jedynie jej definiowania, ale także wątpliwości związanych z możliwością jej nauczania i uczenia się. Edwin E. Gordon (2005) twierdzi, że stopień, w jakim dziecko jest kreatywne muzycznie, zależy bezpośrednio od zasobów słownictwa muzycznego w postaci motywów tonalnych i rytmicznych. Jednak kreatywność w muzyce, w kontekście działań edukacyjnych, dotyczy głównie takich form edukacji muzycznej, jak improwizacja i tworzenie muzyki (Przychodzińska 1989), które w założeniach polskiej powszechnej koncepcji edukacji muzycznej zajmują wiele miejsca, niestety jedynie w wymiarze normatywnym. Samo uprawianie twórczości muzycznej (zarówno tworzenie, jak i improwizowanie) podlega pomiarowi za pomocą różnych metod ilościowych, skoncentrowanych na procesie, produkcji i wykonaniu (Running 2008). Wśród nich należy wyróżnić:

- metodę zaangażowania uczniów w krótkie (20-25 minutowe) sesje improwizacyjne, oceniane przez sędziów kompetentnych,
- wykorzystanie testów do określenia gotowości do podejmowania improwizacji muzycznej: głównie rytmicznej RIRR (*Rhythm Improvisation Readiness Record*) i harmonicznej HIRR (*Harmonic Improvisation Readiness Record*) autorstwa Edwina E. Gordona (2005). Testów tych pioniersko używał M. Kołodziejski (2010, 2011) i B. Bonna (2016),
- zastosowanie testu MMDP (*Measures of Musical Divergent Production*) autorstwa W. D. Gordera, gdzie pomiarowi podlegają umiejętności twórcze w zakresie płynności, elastyczności, oryginalności, i jakości wykonywania muzyki instrumentalnej (Gorder 1980),
- użycie testu (MCTM – *Measure of Creative Thinking in Music*) Petera R. Webstera, mierzącego elastyczność, oryginalność i syntaksę

muzyczną (Webster 1994),

- indywidualne projektowanie skal szacunkowych w wymiarach: tonalnym, rytmicznym, ekspresji, improwizacji, techniki w wykonawstwie wokalnym i instrumentalnym zgodnie z podejściem pomiaru i ewaluacji w kontekście pedagogiki muzycznej Edwina E. Gordona (2002).

Należy podkreślić, że kreatywność (twórczość, improwizacja) jest istotnym czynnikiem uzupełniającym komplementarność edukacji muzycznej (zarówno powszechnej, jak i profesjonalnej), zatem istnieje potrzeba rozwijania aparatu diagnostycznego w tym kierunku, tym bardziej, że ostatnie narzędzia zostały skonstruowane w latach 80. XX wieku (por. Running 2008; Kataryńczuk-Mania, Kołodziejki, Kisiel 2018).

Podsumowanie

Muzyczna kreatywność jest jednym z najatrakcyjniejszych elementów w procesie wychowania i edukacji. W pracy codziennej zależy ona od różnych wymiarów: twórczego nastawienia prowadzącego zajęcia, stosowania atrakcyjnych metod, form, treści, czyli atrakcyjności zajęć, uwarunkowań socjologicznych, czyli miejsc, w których uczniowie przebywają, (zwłaszcza jeśli istnieją tradycje regionalne), gotowości i świadomego podejmowania zadań kreatywnych. Pożądane, aby nie powiedzieć niezbędne, jest systematyczne prowadzenie badań naukowych w zakresie kreatywności muzycznej, aby nauczyciel mógł dysponować szerokim oglądem kreatywnych działań artystycznych.

Literatura

- BONNA B. (2016), *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- CHYŁA-SZYPUŁOWA I. (2008), *Kompedium edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce.
- ELLIS T. J., LEVY Y. (2008), *Framework of Problem-Based Research: A Guide for Novice Researchers on the Development of a Research-Worthy Problem*. *Informing Science*, 11.
- GORDER W. D. (1980), *Divergent Production Abilities as Constructs of Musical Creativity*, „*Journal of Research in Music Education*” 28(1).
- GORDON E. E. (2002), *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, GIA Publications, Inc., Chicago.

- GORDON E. E. (2005), *Studies in Harmonic and Rhythmic Improvisation Readiness – GIA Monograph Series*, GIA Publications, Inc. Chicago.
- KARWIŃSKA A. (2017), *Edukacja do kreatywności*, [w:] *Konteksty kultury, konteksty edukacji, profesjonalne kształcenie i upowszechnianie muzyki*, red. M. Gardoń-Preinl, G. Mania, *Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów*, Kraków-Skarbona.
- KATARYŃCZUK-MANIA L. (2010), *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- KATARYŃCZUK-MANIA L. (2014), *Znaczące wymiary kreatywności muzycznej dzieci*, [w:] *Dźwięk w pedagogice i terapii*, red. L. Matuszak, Wydawnictwo PWSZ, Włocławek, s. 41-53.
- KATARYŃCZUK-MANIA L. (2016), *Discovering the World of Music. New Trends in Elementary Musical Education*, [w:] *Music, Fine Arts and Theatre in the Art Education of Children and Young Adults*, red. E. Grygar, I. Polak, Wrocław The Karol Lipiński, Academy of Music in Wrocław, s. 91-102.
- KATARYŃCZUK-MANIA, L., KOŁODZIEJSKI M., KISIEL M. (2018), *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- KISIEL M. (2013), *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo KPWiPM, UŚ, Katowice.
- KISIEL M. (2015), *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo ŚWSZ im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice.
- KOŁODZIEJSKI M. (2010), *Musical aptitudes vs. readiness of pupils and students for harmonic and rhythm improvisation based on Polish research*, „Problems in Music Pedagogy“, Vol. 7, s. 47-65.
- KOŁODZIEJSKI M. (2011), *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki*, [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza: perspektywy, dylematy, inspiracje*, red. M. Kołodziejski, M. Szymańska, Wydawnictwo PWSZ, Płock, s. 287-308.
- KOŁODZIEJSKI M. (2011), *The Relationship Between Stabilised Musical Aptitudes and Readiness for Harmonic and Rhythm Improvisation in Students with a Major in Music*, „Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums III“, Daugavpils University, Akademiskais Apgads „Saule”, Daugavpils 2011, s. 205-220.
- KONASZKIEWICZ Z. (2002), *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwo AMiFCh, Warszawa.

- KRAUZE-SIKORSKA H. (2005), Kreatywność artystyczna jako wartość edukacyjna, [w:] Edukacja kreatywna, red. E. A. Zwolińska, Wydawnictwo AB im. K. Wielkiego, Bydgoszcz, s. 31-36.
- ŁAWROWSKA R., SACHER W. A. (2008), Wychowanie muzyczne, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red., T. Pilch, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2008.
- ŁAZARSKA D. (2009), Jakiego nauczyciela polonisty potrzebuje współczesna szkoła, „Polonistyka”, 4, s. 22-31.
- ŁOBOCKI M. (2009), Metody i techniki badań pedagogicznych, Impuls, Kraków.
- NEWMAN I., COVRIG, D. M. (2013), Building Consistency between Title, Problem Statement, Purpose, & Research Questions to Improve the Quality of Research Plans and Reports, „New Horizons in Adult Education & Human Resource Development”, 25(1), s. 70-79.
- OPARA S. (1999), Przedmiot i sposoby uprawiania filozofii, [w:] Podstawy filozofii, red. S. Opara, UWM, Olsztyn.
- PIELASIŃSKA W., WOJNAR I. (1990), Wstęp, [w:] Wychowanie estetyczne młodego pokolenia: polska koncepcja i doświadczenia, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, WSiP, Warszawa.
- POBOJEWSKA A. (2011), Co to znaczy filozofować?, „Analiza i Egzystencja” 15, s. 99-117.
- POPEK S. (2003), Człowiek jako jednostka twórcza, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- PRZYCHODZIŃSKA M. (1989), Wychowanie muzyczne – idee, treści i kierunki rozwoju, WSiP, Warszawa.
- PRZYCHODZIŃSKA M. (2005), Edukacja muzyczna dziś, idee – pytania – niepokoje, „Edukacja Muzyczna”, 1.
- ROGALSKI E. (1992), Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej, Wydawnictwo WSP im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- ROZPORZĄDZENIE z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, (Dz. U. 2017, poz. 356), MEN, Warszawa.
- RUNNING D. J. (2008), Creativity Research in Music Education A Review (1980-2005), „Applications of Research in Music Education”, 27(1), s. 41-48.
- SACHER W. A. (2012), Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego, Oficyna Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.

- SAGAN A. (2004), *Badania marketingowe. Podstawowe kierunki*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków.
- SAJDUK B. (2016), Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej, „*Pedagogika Szkoły Wyższej*” 2(20), s. 115-117.
- SŁOWNIK podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji (2014), red. S. Sławiński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SOŁOWIEJ J. (1997), *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- STRZAŁECKI A. (2001), Osobowościowe, poznawcze i aksjologiczne wyznaczniki twórczości w nauce, „*Nauka i Szkolnictwo Wyższe*” 1/17, s. 23-41.
- SUCH J., SZCZEŚNIAK M. (2006), *Filozofia nauki*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- SZMIDT K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- SZMIDT K. J. (2013), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo HELION, Gliwice.
- UCHYŁA-ZROSKI J. (2008), Rozumienie muzyki procesem wiodącym ku wartościom, [w:] *Wartości w muzyce: studium monograficzne t. 1*, red. J. Uchyła-Zroski, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 24-34.
- WEBSTER P. R. (1994), *Measure of Creative Thinking in Music: (MCTM): Administrative Guidelines*, Peter Webster Publishing.
- WYSOCKA E. (2014), Postawy twórcze versus odtwórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym i „ewolucja” tych postaw jako egzemplifikacja idei transgresji w edukacji szkolnej, [w:] *W stronę rozwoju ludzkiej potencjalności z perspektywy interdyscyplinarnej*, red. B. Dyrda, E. Syrek, „*Chowanna*” 2014, t. 2, nr 43, s. 127-152.

Lidia Kataryńczuk-Mania
Maciej Kołodziejcki
Mirosław Kisiel

CREATIVITY AS A SUBJECT OF RESEARCH IN MUSIC EDUCATION

Keywords: creative and reproductive expression, musical creativity, music education.

The article contains theoretical and research considerations on musical creativity. It focuses on artistic activities in the areas of creative and reproductive creativity and perception, referring to selected systemic solutions in music education. It is emphasized that both teachers and pupils, active participants in the artistic and educational process, play an important and creative role in the course of music education. The authors show different research approaches and emphasize the urgent need to conduct research showing the true picture of the implementation of creative music education.

Lidia Kataryńczuk-Mania
Maciej Kołodziejcki
Mirosław Kisiel

KREATYWNOŚĆ JAKO PRZEDMIOT BADAŃ EDUKACYJNO-MUZYCZNYCH

Słowa kluczowe: ekspresja twórcza i odtwórcza, kreatywność muzyczna, kształcenie muzyczne.

Artykuł zawiera rozważania teoretyczno-badawcze na temat kreatywności muzycznej. Wskazano na działania artystyczne w zakresie ekspresji twórczej, odtwórczej i percepcji na podstawie wybranych rozwiązań systemowych kształcenia muzycznego. Podkreślono znaczącą i kreatywną rolę zarówno nauczyciela, jak i ucznia, będących uczestnikami procesu edukacyjno-artystycznego. Autorzy ukazują różne podejścia badawcze i podkreślają pilną potrzebę prowadzenia badań, aby ukazać rzeczywisty obraz realizacji kreatywnej edukacji muzycznej.

Agnieszka Olczak*

ROZWÓJ KREATYWNOŚCI WYZWANIEM XXI WIEKU A RZECZYWISTOŚĆ SZKOŁY

Żyjemy w czasach na swój sposób szczególnych, trudnych i wymagających. Ich szczególność tkwi w przypisanej im dynamice, niemal nieograniczonych możliwościach rozwoju, kontaktów międzyludzkich, bezkresnym dostępie do informacji i błyskawicznej komunikacji. Trudność wynika z szybko następujących zmian oraz pojawiających się coraz to nowych zagrożeń, które generowane są przez postęp i pokusy nieetycznego korzystania z możliwości, które z sobą niesie. Są to w końcu także czasy wymagające, bowiem sprawne w nich funkcjonowanie rodzi potrzebę, czy wręcz konieczność, nieustannego uczenia się, weryfikowania własnej wiedzy i dostępnych informacji, rozwijania zdolności dokonywania krytycznych ocen, analizowania, wnioskowania.

W tak złożonej rzeczywistości doskonale radzą sobie tylko nieliczni, znaczna część ludzi funkcjonuje mniej sprawnie, z większymi bądź mniejszymi trudnościami. Wiele osób czuje zagubienie, niepewność, strach wobec szybko zmieniającej się codzienności, pełnej relatywizmu, sprzeczności, rosnących wymagań, indywidualizacji i rywalizacji. Zmienia się społeczeństwo, zmienia się rynek pracy i wymagania zawodowe, które stawiane są przed pracownikami, a jednocześnie mamy świadomość, że rozwój kraju, sprawne funkcjonowanie państwa zależne są od kondycji całego społeczeństwa i oparte na wykształceniu i potencjale poszczególnych obywateli. Przyjmując tę perspektywę, można za Ireną Pufal-Struzik zauważyć, że potrzebne jest, by obywatele byli twórczy i wrażliwi, aby mogli aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym oraz potrafili szybko reagować na

* **Agnieszka Olczak** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, społeczne funkcjonowanie dzieci w grupie rówieśniczej, umowa społeczna z dzieckiem jako metoda wychowania, demokratyzacja edukacji; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4081-8216>; e-mail: a.olczak@ipp.uz.zgora.pl

zmiany (Pufal-Struzik 2018, s. 87). Również rynek pracy i „otoczenie organizacji zmienia się na tyle dynamicznie, że nie sposób nie docenić w dzisiejszych czasach potęgi tkwiącej w potencjale ludzkim. Konieczność budowania przewagi konkurencyjnej i ciągłego rozwoju wymusza na organizacjach generowanie coraz to nowych pomysłów. Istnieje ogromne zapotrzebowanie na innowacyjność, wynikające z chęci wyróżnienia się spośród już istniejących firm i produktów. Stworzenie czegoś ciekawego i oryginalnego leży u podstaw rozwoju i z tych właśnie powodów kapitał ludzki jest zdecydowanie największym bogactwem współczesnych przedsiębiorstw” (Samuel-Idzikowska 2017, s. 45). Świadomość tego zapotrzebowania rodzi liczne pytania i oczekiwania, między innymi: Jak optymalnie wspierać rozwój człowieka/obywatela, by sprawnie, skutecznie funkcjonował w złożonych cywilizacyjnie czasach? Jak rozwijać kreatywny potencjał jednostki? Jakie zadania ma w tym względzie do odegrania szkoła i czy jest w stanie je wypełnić? W niniejszym opracowaniu zapewne nie sposób odpowiedzieć wyczerpująco na postawione powyżej pytania, ale podjęta zostanie próba refleksji i analiza wskazanej problematyki, połączona z poszukiwaniem kierunków zmian.

Kreatywność – podstawowe wyjaśnienia

Rozpocznijmy jednak od analizy kluczowego pojęcia, jakim jest *kreatywność*, a które nie jest definiowane jednoznacznie. Bywa utożsamiane z pojęciem twórczości (por. Sajdak 2008), wyjaśniane jako „proces generowania oryginalnych pomysłów, które mają wartość” (Robinson, Aronica 2015, s. 155), bądź celowo różnicowane i definiowane odmiennie wobec zagadnienia twórczości czy innowacyjności. I. Pufal-Struzik zauważa, że kreatywność to „złożona i ogólna właściwość, określająca szanse i prawdopodobieństwo angażowania się przez podmiot (teraz bądź w przyszłości) w twórczą aktywność i odniesienia w niej sukcesu” (Pufal-Struzik 2018, s. 87). Autorka wskazuje też, że „kreatywność jest osobowościowym potencjałem większości ludzi, stanowiącym podstawę do osiągnięć znaczących (...). Kreatywność może być traktowana jako wyjściowy, elementarny poziom twórczości, charakterystyczny dla większości zdrowych ludzi” (tamże, s. 87). Wyraźnie różnicę między pojęciami: kreatywność i twórczość nakreślił Krzysztof Schmidt wyjaśniając, że „twórczość to działalność przynosząca wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania itp.) cechujące się nowością i mające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą i inną), przynajmniej dla samego potencjału tworzącego” (Schmidt 2017, s. 12). Natomiast kreatywność postrzegana jest jako „osobowy (personalistyczny) wymiar twórczości, będący złożoną syntezą cech poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz zdolności praktycznych

jednostki” (tamże, s. 12). Dalej Autor wyjaśnia, że „kreatywny jest człowiek, a nie jakiś wytwór jego twórczości. Kreatywność to nazwa postawy twórczej, w której myślenie twórcze, motywacja protwórcza oraz działania innowacyjne i zaradność znajdują się w harmonijnej równowadze” (tamże, s. 12). Z tych wyjaśnień wyłaniają się cechy osoby uznawanej za kreatywną.

Do kluczowych umiejętności i cech, sprzyjających rozwojowi kreatywności, zaliczyć należy między innymi *plastyczność* – charakteryzującą się tendencją do zagłębiania się i angażowania w nowatorskie idee, obiekty i scenariusze, a takie cechy jak otwartość na doświadczenie, wysoki poziom energii oraz zdolność do inspiracji tworzą fundament dla pędu do eksploracji (Kaufman, Gregoire 2018, s. 22-23). Kolejną jest *dywergencja* oznaczająca „nonkonformistyczne podejście oraz niezależne myślenie, i wiąże się z impulsywnością oraz słabszą spolegliwością i sumiennością” (tamże, s. 23). Kolejną umiejętnością, jest *konwergencja*, która bywa negowana w dyskusji o kreatywności, bowiem polaryzuje się z dywergencją, tymczasem jest zdolnością do dostosowania się, do ciężkiej pracy, do realizacji własnych pomysłów, składa się na nią wysoki poziom sumienności, precyzji, a także wytrwałości w realizacji własnych idei, pomysłów (tamże, s. 23), pozwala na ich urzeczywistnianie, doprowadzanie do skutku itd.

Do repertuaru cech osobowościowych jednostki kreatywnej można jednak zaliczyć znacznie szerszą listę, na którą składają się m.in.: otwartość, dociekliwość, wrażliwość, sprzeczność wewnętrzną, nonkonformizm, wysoką motywację wewnętrzną, tolerancyjność, skłonność do ryzyka, odwagę, pozytywny stosunek do siebie, poczucie wartości, odpowiedzialność, dojrzałość emocjonalną, plastyczność, szerokie, choć wybiórcze zainteresowania (Kosieradzka i in. 2013; przywołuję za Samuel-Idzikowską 2017, s. 46). Interesującą charakterystyki osoby kreatywnej dokonał Matthias Nollke wskazując, że człowiek taki:

- potrafi dostrzegać i nazywać problemy, badać nowe możliwości, wychodząc poza schematy myślowe;
- jest elastyczny, potrafi rozważać wiele możliwości, ma wszechstronne wykształcenie;
- myśli dywergentnie, potrafi odkrywać poboczne aspekty problemu, jest oryginalny;
- wykazuje wysoką motywację do pracy, czerpie z niej przyjemność;
- posiada duże doświadczenie i umiejętności, własny *know how*;
- nie zadowala się pierwszym możliwym rozwiązaniem, ma dużo energii i jest odporny na stres;

- potrafi oceniać fakty pod kątem rozpoznawania nośnych rozwiązań, wydobywania obiecujących pomysłów, potrafi krytycznie spojrzeć na mankamenty (Nollke 2008, s. 17-18; por. Samuel-Idzikowska 2017, s. 46-47).

W niniejszym opracowaniu przyjęto definicję kreatywności rozumianej jako osobowościowy potencjał większości ludzi stanowiący bazę do ich znaczących osiągnięć, wskazując, że stanowi ona punkt wyjściowy dla twórczości człowieka, dostępny większości zdrowych osób (Pufal-Struzik 2018, s. 87). W związku ze stałą potrzebą rozwoju współczesnego człowieka, aktualizowania przez niego własnej wiedzy i kompetencji, to na edukacji szkolnej spoczywa ogromna odpowiedzialność, także w zakresie rozwijania kreatywnego potencjału człowieka. Warto zatem przyjrzeć się szeroko rozumianej szkole i temu, czy i jak pomaga rozwijać kompetencje uczących się.

Odpowiedź szkoły na cywilizacyjne zapotrzebowanie na kreatywność

Edukacja to w swej istocie polega na wspieraniu dziecka w jego rozwoju (por. Waloszek 1998). Owo wsparcie rozwoju możliwe jest poprzez tworzenie potencjalnie najlepszych warunków, formułowanie celów rozwojowych i umiejętne korzystanie z metod, środków dydaktycznych, czy form pracy, które pozwolą te cechy urzeczywistnić – to wyzwania stojące przed szkołą, a ściślej przed każdym z nauczycieli, bo to na ich zajęciach, lekcjach dzieje się to, co dla rozwoju dziecka jest najbardziej kluczowe. To w toku interakcji z konkretnym nauczycielem, poprzez konkretnej jakości prowadzoną komunikację, poprzez podejście do dziecka (do jego potrzeb, pytań, oczekiwań, wątpliwości, problemów, trudności itd.), poprzez rodzaj zajęć i samych zadań, które nauczyciel proponuje uczniowi – następuje rozwojowa zmiana.

To, że owa rozwojowa zmiana następuje nie budzi wątpliwości. Pytanie tylko, w jakim przebiega kierunku, jakie daje efekty, do rozwoju jakich kompetencji się przyczynia? Nie chcę kategorycznie i jednoznacznie stwierdzić, że szkoła nie jest w stanie sprostać współczesnym wyzwaniom, choć i takie głosy wcale nie są rzadkością. Unikam generalizacji, bowiem znane są przykłady nauczycieli i szkół, które bronią się przed schematami, szukają nowoczesnej tożsamości i wizji. Niestety w kontekście podejścia do dzieci i młodzieży, unowocześnienia programów nauczania i metod pracy, wpisania się w cywilizacyjno-społeczne potrzeby współczesnego społeczeństwa, polska szkoła nie odrobiła lekcji, zatrzymała się na etapie sprzed wielu lat (w ostatnich nawet cofnęła o kolejne) i systematycznie, powoli, następuje upadek jej znaczenia i wpływu na życie współczesnych ludzi. Świadczy o tym zainteresowanie edukacją pozainstytucjonalną, spadek znaczenia wy-

kształcenia wyższego i wskazywanie, że odpowiednie kursy pozwolą zdobyć potrzebną wiedzę i umiejętności w krótszym czasie i w bardziej przystępnej, praktycznej formie. Do tego dochodzi stale obniżający się prestiż zawodu nauczyciela i upadek jego autorytetu, co sprawia, że przestaje on być dla uczniów źródłem wiedzy, mistrzem czy przewodnikiem, który tracąc motywację do własnej pracy staje się często jedynie „realizatorem” programu nauczania. Coraz bardziej ujawnia się „paląca” potrzeba zmian w edukacji, w podejściu do całego procesu, weryfikacja celów i zakładanych efektów oraz zupełnej zmiany roli nauczyciela i organizacji samego procesu nauczania – uczenia się.

Wiemy, że osoby kreatywne są obecnie poszukiwane na rynku pracy, skuteczniej radzą sobie w życiu, lepiej odnajdują się w nowych sytuacjach. Czy wobec pojawiających się problemów, powinniśmy zatem dążyć do rozwijania kreatywności uczniów, by mogli lepiej radzić sobie w różnych sferach życia i w różnych jego fazach. Jaka jest odpowiedź szkoły?

Powyżej wskazano wiele istotnych cech osoby uznawanej za kreatywną. Zestawmy zatem najważniejsze z nich z działaniami szkoły – por. Tabela 1 – i spróbujmy dokonać bodaj ogólnego ich porównania.

Tabela 1

Cechy osoby kreatywnej a działania szkoły i rozwijane przez nią kompetencje

Cechy osoby kreatywnej	Odpowiedź szkoły
plastyczność, elastyczność, otwartość	dominuje uczenie schematów działania, nauka rozwiązywania zadań metodą algorytmiczną, trening w rozwiązywaniu testów tak, by wpisać się w klucz i udzielić oczekiwanych odpowiedzi; rozwijane kompetencje – odtwórczość, schematyzm działania
dywergencja, non-konformizm	dominuje narzucanie metod, możliwych dróg rozwiązań, często nawet prace plastyczne (już w przedszkolu) wykonuje się według wzoru prezentowanego przez nauczyciela, premiowanie działań sprzyjających podporządkowaniu; rozwijanie postawy konformistycznej, posłuszeństwa
konwergencja, wytrwałość w dążeniu do celu	w tym zakresie szkoła uczy skrupulatności, konsekwentnego wiązania się z narzucanych zadań, wypełniania obowiązków z dużą starannością, co jest szczególnie cenione przez nauczycieli
wysoka motywacja wewnętrzna	raczej dominuje motywacja zewnętrzna, szkoła wymusza na uczniach realizację różnych zadań czy wypełniania poleceń przez starannie zaplanowany system kar i nagród – w postaci ocen, punktów, uwag

skłonność do ryzyka, odwaga	szkoła inspiruje do udziału w różnych przedsięwzięciach, projektach, konkursach, ale raczej nie promuje odwagi w głoszeniu swojego zdania, kontestowania, obrony swojego stanowiska, a ukryty program szkoły wyzwała skłonność do ryzyka, uruchamiając mechanizmy przetrwania w postaci ściągania, odpisywania, podpowiadania – by uniknąć porażki, złej oceny, kary
pozytywny stosunek do siebie, poczucie własnej wartości, samoakceptacja, wysoka samoocena	tu możemy szkole dużo zarzucić, bowiem częściej obniża u uczniów wiarę w siebie i ich samoocenę, a nauczycielskie komentarze, uwagi, oceny niestety częściej są źródłem obniżania poczucia własnej wartości uczniów; koncentracja nauczycieli na brakach uczniów, obserwowanych trudnościach, zamiast na potencjale i możliwościach rozwojowych sprzyja obniżaniu samooceny uczniów
odpowiedzialność	niestety często uczniowie uczą się tylko dla ocen, by spełnić oczekiwania nauczycieli, rodziców, a nie w poczuciu znaczenia edukacji dla własnego wzrostu, szkoła nie sprzyja dostatecznie mocno budowaniu poczucia odpowiedzialności uczniów za ich własną edukację, bowiem nie ukazuje, w jaki sposób może przyczynić się do poprawy ich życia, do rozwoju osobistego, do osiągnięcia osobistych celów
dojrzałość emocjonalna, odporność na stres	szkoła, z jej organizacją pracy, systemem oczekiwań i wymagań operuje na wysokim poziomie stresu uczniów, bywa, że przekraczany jest poziom bezpieczny dla rozwoju dziecka i choć dzięki trudnym szkolnym sytuacjom, dzięki rosnącym oczekiwaniom, uczniowie nabywają pewnej zdolności radzenia sobie w sytuacjach trudnych emocjonalnie, pozostaje pytanie, czy tak to powinno wyglądać i jakie przyniesie skutki w dłuższej perspektywie?
szerokie zainteresowania, ciekawość świata	zapewne w pewnym stopniu szkoła oferuje uczniom różne możliwości rozwoju zainteresowań – choćby w postaci zajęć dodatkowych, ale gdy przyjrzymy się codziennej pracy to brakuje indywidualizacji, włączania zainteresowań uczniów, ich pytań, pomysłów w proces kształcenia; pewne działania są widoczne w pracy niektórych nauczycieli, ale niestety mają one charakter wyspowy, incydentalny
krytycyzm, wychodzenie poza schematy myślowe	to obszar, w którym szkoła ma słabe efekty, w ostatnich latach podnosi się potrzebę uczenia krytycznego myślenia, działania twórczego, nieschematycznego, ale raczej obserwujemy działania wręcz przeciwne
wyobraźnia	szkoła pomaga rozwijać wyobraźnię uczniów – zwłaszcza na niższych etapach – w przedszkolu, w klasach I-III, później ogranicza się to do zajęć plastycznych, na innych są to działania sporadyczne (np. pisanie twórczych opowiadań, udział w interdyscyplinarnych projektach), szerzej jednak dostrzegane są działania odtwórcze, zgodne z narzucanymi wzorami, schematami, wytycznymi nauczyciela.

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie nie wyczerpuje problemu. Stanowi raczej sygnałne ukazanie, w jaki sposób zderza się zapotrzebowanie na kreatywność ze szkolną codziennością, ze szkołą jako instytucją, która dość często zdaje się być „ślepa” na zmieniające się oczekiwania społeczne, potrzeby rynku pracy, czy indywidualny interes jednostki. Niestety należy wskazać, że szkoła jako instytucja nie tylko nie odpowiada w pożądanym sposobie na zapotrzebowanie na rozwój kreatywności uczniów, to dodatkowo przyczynia się do tłumienia tych umiejętności, z którymi dziecko wkracza w świat edukacji instytucjonalnej. Olga Samuel-Idzikowska przytacza badania porównujące zdolności kreatywne wśród różnych grup wiekowych, z których wynika, że każdy rodzi się z twórczymi zdolnościami, które w dziwny sposób znikają w procesie dorastania. Goble podał, że w grupie dzieci 5-letnich za jednostki twórcze można było uznać aż 90% badanych, w grupie 7-letnich już tylko 10%, a w grupie osób dorosłych (w wieku 43-45 lat) zaledwie 2% (Goble 1972; cyt. za Samuel-Idzikowską 2017, s. 49). Warto też zauważyć badania Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, odnoszące się do trwonienia potencjału dzieci, ze szczególnym akcentem na zdolności matematyczne, według których „w grupie 5-latków co piąte dziecko jest wybitnie uzdolnione, w grupie 6-latków co czwarte dziecko wykazuje się wysokimi zdolnościami matematycznymi. W grupie pierwszoklasistów wybitne uzdolnienia wykazywał tylko co ósmy uczeń. Miało to miejsce już po ośmiu miesiącach nauki w szkole. Okazało się też, że dzieci szkolne są mniej twórcze, mniej odważne i wykazywały się mniejszym poczuciem sensu” (Gruszczyk-Kolczyńska 2013). Interesujące, z perspektywy podjętego tematu, są także badania Ireny Pufal-Struzik, które przeprowadzono na grupie studentów, w których badano poziom dyspozycji twórczych charakteryzujących tę grupę. Uzyskane wyniki są bardzo niepokojące, bowiem badania pokazały, że aż połowa studentów „prezentuje wysoki poziom konformizmu, charakteryzujący ludzi o postawie zachowawczej (obronnej), którzy są silnie zharmonizowani ze środowiskiem społeczno-kulturowym, czują się bezpiecznie, kiedy postępują stereotypowo i nie pragną niczego zmieniać, aby nie burzyć istniejącego porządku w jakimś obszarze rzeczywistości (...). Jedyne co trzeci badany student ma wysoki poziom zachowań heurystycznych. W tej grupie są młodzi ludzie zdolni do samodzielnego obserwowania i interpretowania rzeczywistości, myślenia dywergencyjnego (...), elastyczni intelektualnie (...) i aktywni poznawczo. Ponadto dysponują oni wytwórczą wyobraźnią, uczą się rekonstruktywnie, są samodzielni i twórczy w myśleniu” (Pufal-Struzik 2018, s. 94).

Przyczyn niskiego poziomu kreatywności uczniów na różnych poziomach kształcenia, badacze dopatrują się właśnie w jakości edukacji, w sposobach jej organizacji, doborze metod i form pracy. E. Gruszczyk-Kolczyńska

zauważa, że „szkoła jest zbudowana na założeniach, że wszystkie dzieci w tej samej grupie wiekowej mają podobne możliwości rozwojowe” (Gruszczyk-Kolczyńska 2013). To powoduje ujednoczenie metod pracy, poziom trudności zadań, brak zróżnicowania i indywidualizacji. Wynika to z działań podejmowanych przez szkołę w sposób rutynowy, zgodny z „przyzwyczajeniami”, powielaniem funkcjonujących od lat schematów, bez refleksji do jakich efektów one prowadzą. Dodatkowo sami nauczyciele nie lubią zmian, obawiają się ich, bo to burzy ich poczucie bezpieczeństwa, przyzwyczajenia i rodzi dyskomfort pracy w nowej sytuacji, jeszcze niewystarczająco rozpoznanej, opanowanej. „Czasami ciężko jest nauczycielowi oderwać się od wcześniej wyuczonych wzorów, gdyż one zapewniają pewne bezpieczeństwo i akceptację otoczenia. Pragnąc odejść od określonego stereotypu, musi mieć odwagę ponieść ryzyko i rozpocząć inaczej swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą” (Kabat 2009, s. 53). Nawet te, dość ogólne, analizy wskazują na potrzebę zastanowienia się nad kierunkami potencjalnych zmian w obszarze edukacji, by marginalizować działania hamujące potencjalne możliwości dzieci, ich kreatywność, otwartość, a wspierać rozwój działań instytucji edukacyjnych nastawionych na optymalizację rozwoju człowieka w różnych fazach jego życia i kształcenia.

Kierunki zmian w edukacji – poszukiwania i możliwości

Przeprowadzenie zmiany i doprowadzenie do tego, by była trwała, jest zadaniem wysoce skomplikowanym, odpowiedzialnym i czasochłonnym. Potrzebne jest jednak myślenie o niej w sposób wielozakresowy i włączenie w ten proces możliwie różnych podmiotów. W przypadku edukacji potrzebna jest odpowiedzialna, rzetelna i merytoryczna współpraca władz oświatowych, organów prowadzących instytucje edukacyjne, środowisk naukowych i eksperckich, dyrektorów, nauczycieli, rodziców i uczniów. Tylko pełna, ponadpolityczna kooperacja może rodzić szanse na dokonanie autentycznego zwrotu, zmiany kierunku działań. Warto w tym miejscu wskazać zarys pól odpowiedzialności poszczególnych grup odpowiedzialnych za dynamikę i skuteczność przeprowadzanych zmian.

- Zadaniem władz oświatowych, MEN – jest projektowanie i przeprowadzanie reform oświatowych, tworzenie odpowiednich regulacji prawnych, rozporządzeń, wytycznych do realizacji, formułowanie i wskazywanie priorytetów edukacyjnych na każdy rok szkolny, przygotowanie podstaw programowych dla poszczególnych etapów;
- Organy prowadzące, Urzędy Miast i Gmin – finansowanie instytucji edukacyjnych, wsparcie w rozwoju zawodowym nauczycieli poprzez

dofinansowanie możliwości doskonalenia zawodowego, udział w wyborze dyrektorów instytucji edukacyjnych – przeprowadzanie postępowań konkursowych;

- Środowiska naukowe, eksperckie – badania, analizy, wsparcie merytoryczne i koncepcyjne, udział w doskonaleniu kadry pedagogicznej, oferowanie możliwości wsparcia dla uczniów w postaci programów, projektów, warsztatów z udziałem zewnętrznych ekspertów, specjalistów;
- Dyrektor – organizować pracę szkoły, tworzenie bezpiecznej przestrzeni dla poszukujących, twórczych nauczycieli, inspirowanie zmian, organizowanie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, wspieranie kadry;
- Nauczyciele – doskonalenie własnego warsztatu pracy, stałe uzupełnianie i aktualizowanie wiedzy, poszukiwanie nowych, atrakcyjnych i skutecznych metod pracy, budowanie relacji, więzi, przyjmowanie roli lidera i inspirowanie uczniów do podejmowania wyzwań, wyzwalamie ich wewnętrznej motywacji, nastawienie na proces uczenia się uczniów, a nie jedynie na wyniki;
- Rodzice – aktywnie włączani w proces planowania działań, dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem;
- Uczniowie – współdecydowanie w procesie kształcenia, uczenie się odpowiedzialności za własną edukację poprzez autentyczny wpływ na jej kształt i adekwatność do potrzeb poszczególnych uczniów.

Przekonanie o potrzebie dokonania zmian, podjęcie odpowiednich działań oraz współpraca ze sprzymierzeńcami może przekładać się na skuteczność i trwałość dokonywanych modyfikacji czy reform. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na elementy procesu kształcenia, które może każdy nauczyciel zmienić niemal natychmiast, potrzebuje tylko świadomości, że taka zmiana jest potrzebna i chęci jej dokonania. Należą do nich m.in.:

- podejście do badania kompetencji/umiejętności dzieci, dokonywania diagnozy, która ma stać się punktem wyjścia do indywidualizacji pracy, modyfikacji programów, inspirowania dzieci i grup do określonych wyzwań edukacyjnych;
- podejście do prac, pomysłów, wytworów dzieci (także w zakresie kreatywności czy działań twórczych), musimy bowiem zmierzyć się z różnymi poglądami, stanowiskami (także naukowymi) dotyczącymi możliwości i jakości dziecięcych wytworów. Jak analizuje Marzenna Magda-Adamowicz, z jednej strony mamy wielu psychologów, którzy

wskazują, że twórczość dziecięca nie ma charakteru nowości, oryginalności, a to co tworzą dzieci nie jest też wartościowe, zatem nie spełnia to kryterium twórczości (oczywiście poza nielicznymi przypadkami dzieci wybitnych), zaś z drugiej strony wśród pedagogów i części psychologów odnaleźć można zwolenników opinii, że dzieci nie tylko są kreatywne, to w dodatku często dużo bardziej niż dorośli (Magda-Adamowicz 2013, s. 30);

- podejście do znaczenia edukacji – czy będziemy uczyć myśleć samodzielnie, czy odtwarzać myśli innych? Edukacja powinna być impulsem, inspiracją do myślenia, do poszukiwania, powinna być nastawiona na proces, a nie na ściśle określony czy oczekiwany wynik;
- podejście do organizacji kształcenia – od powielania schematów do poszukiwania nowoczesnych, twórczych metod pracy. Warto przytoczyć postawione już pytanie o kierunek, w jakim prowadzi uczniów edukacja: „Czy chcemy przygotować młodych Polaków do roli kreatywnych, myślących innowacyjnie twórców, czy raczej będziemy wspierać naukę po śladzie i nagradzać tych, którzy potrafią powielać cudze schematy? Czy celem jest wychowanie ludzi umiejących wyrażać własne czy cudze myśli?” (Żylińska 2013, s. 7; cyt. za Samuel-Idzikowską 2017, s. 49). W związku z tym postuluje się zmianę dotychczasowego systemu edukacji, przebudowę i zastąpienie go edukacją opartą na rozwijaniu kreatywności i samodzielnego myślenia (Samuel-Idzikowska 2017, s. 49). Przywołane wcześniej badania I. Pufal-Struzik również wskazują na potrzebę, a wręcz konieczność rozwijania kreatywności na wszystkich szczeblach kształcenia przez tworzenie takich warunków dla rozwoju, które sprzyjały będą twórczym osiągnięciom (Pufal-Struzik 2018, s. 95);
- uzmysłowienie sobie znaczenia rozwoju kreatywności dla współczesnego człowieka i z uwzględnieniem tego w procesie kształcenia. Musimy mieć świadomość, że każda zmiana (a zwłaszcza ta mentalna, dotycząca przyzwyczajeń, nawyków) wymaga czasu. Czasu na zmianę potrzebuje nauczyciel jak i uczeń ale musimy też znaleźć czas dla uczniów, na nowatorskie, samodzielne działania. Kreatywność wymaga czasu na poszukiwania, próby, modyfikacje działania. Cytując: „zrozumienie problemu czy zadania, poszukiwanie nowych sposobów rozwiązań, poszukiwanie nowych dróg, formułowania nowych idei, weryfikacja starego schematu działania z nowym i wybór tego lepszego – to wszystko wymaga czasu, cierpliwości i wytrwałości” (Sternberg 1996; cyt. za Kabat 2009, s. 53). Potrzebujemy zatem zweryfikować wytyczne programowe, ilość materiału, by zoptymalizować go do potrzeb i możli-

wości uczących się dzieci oraz by móc trafniej zaplanować czas uczenia się, wyeliminować szkodliwy pośpiech i bezrefleksyjne przyjmowanie ogromu wiedzy teoretycznej;

- rozwijać kreatywność według określonego schematu.

Przykładem może być propozycja Roberta Sternberga, która wskazuje etapy kreatywnego działania, które składają się na strukturę twórczego myślenia, i mogą być uwzględnione w warsztacie zawodowym nauczyciela, pozwalając mu tym samym obrać kreatywną drogę:

- „tworzenie zasobu informacji,
- wielostronne myślenie – patrzenie na problem, zadanie z czterech stron,
- alternatywy wyprodukowania wielu pomysłów,
- rekombinacja związana z poszukiwaniem najlepszych pomysłów
- zdecydowanie się na najlepszą kombinację,
- efekt związany z wprowadzeniem pomysłu w życie” (cyt. za Kabat 2009, s. 54).

Dodatkowo nauczyciele mają do dyspozycji szeroki wachlarz metod i technik wspierających rozwój kreatywności. Do najskuteczniejszych z nich należą metody bezpośrednie (np. *case study*, inscenizacje) i poszukujące (np. dyskusje, gry problemowe, metoda projektów). W różnym stopniu można te aktywizujące metody wykorzystywać do stymulowania myślenia twórczego i krytycznego. Do technik skłaniających do wychodzenia poza schematy myślowe należą m. in.: mapy myśli, synektyka, inżynieria wyobraźni Walta Disneya, technika słów losowych, wachlarz koncepcji De Bono i inne (por. Samuel-Idzikowska 2017, s. 51, Jąder 2010, Dryden, Vos 2003, Horne, Wotton 2010). Chcąc rozwijać zaś własny potencjał i zdolność działania kreatywnego warto poznać pracę Anety Chybickiej, *Outside the box...* (2017).

Podsumowanie

Rozmowa o kreacji, kreatywności, jak zauważa Danuta Waloszek, jest dowodem na niezmienną potrzebę rozwiązania tego problemu dla czasu teraźniejszego i dla czasu przyszłego ludzkości. Człowiek ustawicznie poszukuje sposobów wycofywania się z życia anonimowego, musi brać odpowiedzialność za własne postępowanie, za postawę sceptycyzmu wobec świata i działać na rzecz innych (Waloszek 2010, s. 47). Autorka zwraca uwagę, że w rozmowie tej kluczowe znaczenie przypada na okres dzieciństwa. Dziecku należy pozwolić mówić samemu za siebie po to, by już jako dorosły mógł mówić za

siebie i w imieniu innych (tamże, s. 47). Zrozumienie tego wymaga od nas przeprowadzenia odpowiedzialnej zmiany w edukacji – skoncentrowanej na dziecku i jego potencjale.

Tylko unowocześniona, dostosowana do wyzwań XXI wieku, edukacja może być „mechanizmem napędowym” dla rozwoju jednostki i całego społeczeństwa. Może dać realną szansę na sukces, wzrost osobisty i rozbudzenie świadomości o potrzebie ciągłego doskonalenia i samorozwoju. Konieczne jest zatem odchodzenie od prostego przekazywania wiedzy i egzekwowania jej opanowania, na rzecz uczenia myślenia, krytycznego odbioru informacji, samodzielnego jej poszukiwania i refleksyjnej analizy gromadzonej wiedzy. Czas także na zmianę roli nauczyciela – z depozytariusza wiedzy i nadzorcy procesu nauczania – uczenia się, na rzecz przyjmowania przez niego roli inspiratora, kontestatora, czasem tylko obserwatora oddającego pole do aktywnej, samodzielnej edukacji uczniom.

Literatura

- CHYBICKA A. (2017), *Outside the box. Jak myśleć i działać kreatywnie*, GWP, Sopot.
- DRYDEN G., VOS J. (2003), *Rewolucja w uczeniu*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- GOBLE F. (1972), *Excellence in leadership*, American Management Association, New York.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E. (2013), Szkoła to rzeźnia talentów. Błyskawicznie zabija matematyczne zdolności, „Gazeta Prawna” z dnia 10 maja 2013 roku.
- HORNE T., WOOTTON S. (2010), *Trenuj swój umysł, czyli jak obudzić w sobie potencjał*, Wyd. Edgard, Warszawa.
- JĄDER M. (2010), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls, Kraków.
- KABAT M. (2009), *Kreatywność nauczyciela jako wyraz edukacyjnych przemian we współczesnej kulturze – studium badań pedagogicznych*, [w:] *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 49-70.
- KAUFMAN S. B., GREGOIRE C. (2018), *Kreatywni – i masz pomysł na wszystko*, Wyd. MUZA S.A., Warszawa.

- KOSIERADZKA A., KRUPA A., STANISŁAWIAK E. I IN. (2013), *Metody i techniki pobudzania kreatywności w organizacji i zarządzaniu*, Wyd. edu-Libri, Kraków.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2013), *Children's creativity in a systemic perspective*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- NOLLKE M. (2008), *Techniki kreatywności. Jak wpadać na lepsze pomysły*, Wyd. Flashbook, Warszawa.
- PUFAL-STRUZIK I. (2018), *Kreatywność jako istotny składnik kompetencji studentów*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 1.
- ROBINSON K., ARONICA L. (2015), *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wyd. Element, Kraków.
- SAJDAK A. (2008), *Edukacja kreatywna*, WAM, Kraków.
- SAMUEL-IDZIKOWSKA O. (2017), *Kreatywność jako kompetencja zawodowa*, [w:] *Kreatywność w praktyce biznesowej*, red. J. Bieńkowska, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 45-59.
- SCHMIDT K. J. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- STERNBERG R. J. (1996), *Myths, countermyths, and truths about intelligences*, „Educational Research”, nr 25.
- WALOSZEK D. (1998), *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Wyd. ODN, Zielona Góra.
- WALOSZEK D. (2010), *Kreacje jako cecha dzieciństwa człowieka. Konsekwencje edukacyjne*, [w:] *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak, S. Włoch, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 43-60.
- ŻYLIŃSKA M. (2013), *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Gdynia.

Agnieszka Olczak

DEVELOPMENT OF CREATIVITY AS A CHALLENGE FOR THE 21ST CENTURY AND SCHOOL REALITY

Keywords: creativity, development, student's potential, educational challenges.

In the era of technological development and increasing demand for creativity and innovation, expectations placed on education in this respect are growing (or should grow). In addition to numerous competencies, including intellectual or social ones, one should expect that school will develop students' abilities to think independently, criticise, conclude, design, or programme, i.e. skills connected with and contributing to human creativity. The article analyses how school deals with this challenge. It attempts to establish whether and how school develops students' potential in this area. The article shows how important it is to care for the development of the attitude of openness and creativity in contemporary people. It also attempts to formulate expectations for education and simultaneously contrasts them with the current reality of schools. The author aims to show what possibilities school has in this respect, how they are used, and in what areas time is wasted in children's and adolescents' development.

Agnieszka Olczak

ROZWÓJ KREATYWNOŚCI WYZWANIEM XXI WIEKU A RZECZYWISTOŚĆ SZKOŁY

Słowa kluczowe: kreatywność, rozwój, potencjał ucznia, wyzwania edukacyjne.

W dobie rozwoju technologicznego, wzrostu zapotrzebowania na kreatywność, innowacyjność, rosną (bądź też powinny rosnąć) w tym względzie oczekiwania wobec edukacji. Obok licznych kompetencji m. in.: intelektualnych czy społecznych, powinniśmy oczekiwać, że szkoła rozwinię w uczniach także umiejętność samodzielnego myślenia, krytycyzmu, wnioskowania, projektowania, programowania, a to umiejętności w różny sposób związane i składające się na kreatywność człowieka. W artykule postawiono pytanie, jak szkoła radzi sobie z takim wyzwaniem? Czy i jak rozwija w tym zakresie potencjał uczących się? Artykuł ukazuje znaczenie troski o rozwijanie postawy otwartości, kreatywności u współczesnych ludzi i stanowi próbę sformułowania oczekiwań wobec edukacji z jednoczesnym zestawieniem ich z aktualną, szkolną rzeczywistością. Autorka stara się ukazać, jakie są w tym względzie możliwości szkoły, jak są wykorzystywane, a w jakich obszarach trwoniony jest cenny czas w rozwoju dzieci i młodzieży.

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo*

John Miguel Costa Varela**

Noemí Serrano Díaz***

Maria Helena Gonçalves Jardim****

TEACHERS' CREATIVITY AND INNOVATION: THE KEY TO EDUCATIONAL CHANGE

Introduction

Globalization, technological change and constant change have transformed economic, cultural and social processes around the world. Carvalho (2002) refers to globalization as something that fascinates and worries, which appears to be the last stage of colonialism, and which is seen as a new dimension of hope, as a utopia to take place. It is an expression of man's extraordinary technological ability. Computer science, the instantaneous circulation of messages, and the whole universe of technological realization are obvious examples of people's creativity. In reflective, anthropological, epistemological, and pedagogical terms, this evidence poses the demand on societies to develop a new school paradigm. This type of change transforms school into a place where the pedagogical relationship is established, since learning is realized only in situations that have meaning for the subject (Canário 2005).

***Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo** – Ph. D. in education studies, CLEPUL/Polo of Madeira; scientific interests: education; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0423-8676>; e-mail: m.regina.capelo@gmail.com

****John Miguel Costa Varela** – Ph.D. in education studies, CLEPUL/Polo of Madeira; scientific interests: education; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0271-4731>; e-mail: jmcvarela@gmail.com

*****Noemí Serrano Díaz** – Ph. D. in educational studies, University of Cadiz, Spain; scientific interests: primary education, new technologies; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4543-450X>; e-mail: noemi.serrano@uca.es

******Maria Helena Gonçalves Jardim** – professor in psychology, University of Madeira, CAPES/FUNCAP-UNIFOR; scientific interests: educational psychology; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7622-1449>; e-mail: hjardim@uma.pt

In the globalized society of cyberspace, technologies were able to automate everything, except for humans and their subjectivity, creativity, and intimate space. In this regard, the potential of the global society is the result of acculturation of its individuals, of their formation as persons endowed with and aware of their subjectivity, and capable of creative appropriation, i.e., of the recontextualization of messages (Carvalho 2002). It is at this juncture that school intervenes in the construction of individuals as people. Creative schools seek to form and transform, to develop and value potential creativity, entrepreneurship, the importance of human development from its context, aiming at the good of the individual, society, and the world (Souza et al. 2016). According to Carvalho (2002), the creative relationship with knowledge arises from the intersection of two aspects, namely curricular and extracurricular ones, resulting in the wealth of school as a cultural lever, i.e., encompassing disciplinary spaces, spaces of creativity, and continuous connections within it. This will be the only way to allow students to appropriate and create knowledge the rules of in accordance with the cyberspace as a space of knowledge (Carvalho 2002). Other authors advocate for breaking with the conservative conception and paradigm in school institutions, and for new theoretical references which, backwards from individual work and fragmented knowledge, value the search for, interconnection with, and production of knowledge, as well as individual and collective creative potentials (Souza et al. 2016).

Education is the driving force behind the economic, social and human development of society (Silva-Guerra 2017), but its quality is determined by the role of teachers (OECD 1999; Silva-Guerra 2017) as professionals with technical training and postgraduate science degrees. In this sense, Silva-Guerra (2017) defends the optimization of teachers working in high-level education institutions, with advanced technology, and in environments that are conducive to creativity and innovation. Such teachers are intellectuals who transform societies (Giroux 1997), committed to social change and progress through creative and innovative pedagogical activities. They are fundamental pieces for human development.

This research, based on a theoretical framework, addresses the creativity and innovation of teachers as inseparable and interdependent allies for educational change.

Creativity and innovation – allied and interdependent

Talking about creativity frequently leads to the definition of creative processes as something related to dilettante and useless activities (Cavalcanti 2006). The English verb “to create” comes from the Latin “creare”, and me-

ans to “give existence to”, “generate”, “originate”, “produce”, “institute”, “found”, “first to do” (Great Encyclopaedia Portuguesa Brasileira, VIII, p. 36); and “creativity” is “capacity to find new solutions to a problem”, “synonymous with inventive function”, “intuition”, “discovery”, and sometimes even “intelligence”. However, “these capabilities, although linked to cognitive processes, are essentially independent of individual differences in general intelligence” (Great Encyclopaedia Portuguesa Brasileira, Atualização III, p. 554).

Creativity, though little studied, is a complex construct, multifaceted, and its importance is unquestionable in any society requesting creative products and in the educational world in which creativity must be promoted (Oliveira et al. 2008). In this context, Gardner (1984) presents a vision of creativity that differs very little from his concept of intelligence. For him, a creative individual is a person who solves problems on a regular basis, produces products or defines field issues that from the outset are considered new, but which in the end come to be accepted in a concrete cultural context. The definition of creativity presents parallelisms with and differences from the definition of intelligence. For Gardner (2001, pp. 126-127), “Both involve problem solving and product creation. Creativity includes additional category of new questions, something that is not expected from anyone who is ‘Merely’ clever according to my terms. Creativity differs from intelligence in other aspects. [...] the creative person always acts within a scope, discipline or art. [...] a creative person does something that is initially new, but their contribution does not lie solely in the novelty [...] what makes a work or a person creative is the final acceptance of its novelty”.

The word “creativity” shares its etymology with the dimension of birth (Cavalcanti 2006), making it difficult to provide its precise meaning and to elaborate a consensual definition that illustrates it. In this context, Riley (2015) defines creativity as the ability to generate new ideas, as well as the ability to invent an original form, or as the ability to create a unique approach to creating something. He argues that, in general, non-creative individuals are thinkers knowledge and logic only to respond to requests, and that creative people are thinkers who have a more diversified range of interests and philosophical ideas, are prone to think in abstract terms and out of the box.

Creativity is inextricably bound up with human potential (Nuñez et al. 2012), an extremely complex dimension of human conduct, which involves not only the most basic processes (such as analogical thinking or problem solving), but also the processes ranging from the cognitive to the affective-motivational ones (Romo 2008). Therefore, one of the aspects of creativity is its cognitive complexity (Riley 2015). For Wechsler, creativity

involves the interaction of cognitive abilities, thinking styles, personality traits, environmental and cultural factors (Wechsler 2004).

Dealing with creativity, Rhodes (1961) identified its four strands represented as the 4 Ps of creativity: Person, Process, Product, and Press. Rhodes did not find a universally accepted definition of creativity, but offered a new way of thinking about it (Min et al. 2017). For Rhodes (1961), the word creativity names the phenomenon through which a person communicates a new product. The mental process involves the concept itself and the environment. However, recent definitions of creativity highlight one more aspect, namely value of the product (Min et al. 2017). Simonton (1995) added “persuasion” leaders’ potential to influence others. Therefore, creativity can be seen as a form of leadership. Runco (2007) also contributed to the study of creativity by trying to reorganize the construct in a hierarchical structure by looking for a distinction between creative opposition and creative performance. Creative potential involves creative process and the influence of the environment, while creative product and persuasion belong to the category of performance (Min et al. 2017). The creative act is characterized by the originality, flexibility, productivity, elaboration, analysis, synthesis, mental openness, communication, sensitivity to problems and redefinition, as highlighted by Souza and Pinho (2006). Inspired by the idea of seeing creativity from the perspective of the 4 Ps introduced more than 50 years ago, Min and Gruszka (2017) studied the creativity model of 4Ps from different perspectives in several domains (including education, business, engineering). The researchers aimed mainly to determine how to stimulate creativity by activating each of its components. On the other hand, in the perspective of Min and Gruszka (2017), it seems that although the notion of creativity, its domains and preconditions are not completely understood, creativity not only provides satisfaction resulting from the expansion of knowledge, but also has possible pragmatic consequences. The 4 Ps creativity model advocated by Rhodes (1961) can be effectively used to shift researchers’ attention to learning more about how to stimulate creativity in different contexts, for example, to improve creativity teaching facilitate problem solving in any everyday life, improve economic development, etc. Adverse situations are stimuli for creative change and transformations of reality. In moments of crisis or situations of serious conflicts, if the subject or an institution are confrontational or creative, they are almost always innovative (Suanno 2013).

Creating and innovating

Creation and innovation focus on various contextual conjunctures that in-

volve human life (Sousa et al. 2016). Creativity precedes innovation since the act of innovating requires starting from the assumption that a creative idea could materialize into something new, become a product, a practice, or an innovative action (Souza et al. 2016). That is, an idea is transformed into something concrete and desirable (Souza et al. 2016), and the innovative process has its own innovation. To “innovate”, from the Latin “innovare”, means to make innovations, to introduce any novelty in government, in laws, in belief, in custom, in science, in industry, etc., to premiere, launch, produce, find a new process, renew (Great Encyclopedia Brazilian Portuguese, XIII, p. 841). In our days associated with science and technology, the term has been commonly used (Wechsler 2004). Wechsler (n / d) points out that the accumulation of science and technology alone does not guarantee the emergence of an innovation. This requires pre-occurrence of creativity that will enable scientific advances in a given field to be transformed or improved into something original and impactful. Otherwise, existing knowledge will only replicate, which has nothing in common with innovation.

Suanno (2013) points out that in adverse situations a creatively conducted project can generate something innovative. Simultaneously, Suanno verifies that there is a difference between creating and innovating, even though they complement each other. Teaching on the differentiating and interdependent process of creativity and innovation, Rajadel (2012) clarifies that all individuals are capable of generating simple or complex ideas, but these constructs should not be confused because innovation is the organizational capacity to transform a good idea into a product, service or process, to which must be added the success factor and contextual scenario. There is a difference between creating and innovating, but at the same time, one phenomenon complements the other. The act of innovating is born out of the need for change and the need to find the most appropriate response to this change.

Referring to the concepts of innovation, change, evolution and reform, Correia (1991) points out that they are frequently used indiscriminately. For this reason, he tried to circumscribe the concept of innovation by claiming that it is a deliberate and consciously undertaken change, assumed with precise goals to be achieved, i.e, to improve the system and enhance the effectiveness in goal achievement. Therefore, innovation is a planned process that pursues objectives compatible with those of the system, whose objective is to produce positive results (Silva-Guerra 2017). That process requires a paradigmatic breakdown that allows reconfiguring knowledge, introducing novelties (including technological ones) transcending regularities, and producing new knowledge and new frontiers (Souza et al. 2016).

It can be inferred from the above that creativity is understood as a conception of new ideas that is concern free about the usefulness or economic value of these ideas, while innovation emerges as a term widely used in organizations to emphasize and promote commercialization of a new product that can be used by a vast amount of people. In this sense, processes or strategies can be considered as innovators that creatively promote gains and benefits or produce social impact in various areas of knowledge.

Given that creativity and innovation involve high-impact improvement of the quality of life in multiple domains of modern societies, Wechsler (2004) developed a design for the integration that is necessary if creativity is to become innovation. The integration depends not only on individual creative efforts, but also on the interaction between multidisciplinary team members and environmental and cultural factors that facilitate their emergence, such as education and knowledge, organizational climate, as well as investment in creative and innovative processes or products and innovation policies within a given country. In line with these ideas and as the result of the observation of countries that have achieved high levels of development, the Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD 2009) recommends a major investment in teaching creativity at work in order to mold people capable of innovating, who can next help achieve desirable levels of development in particular countries.

Educational innovation is considered to be a component of teachers' professional competence, not only as a comprehensive and multidimensional definition, but as a series of interventions, decisions, processes (with some degree of intentionality and systematization) that help modify attitudes, ideas, cultures, and contents, model their pedagogical practices and, in turn, introduce new projects and programs, curricula, teaching and learning strategies, didactic models, and ways of organizing and managing curricula, school and classroom dynamics (Carbonell 2001). Innovation is understood as an instrument for responding to the uncertain educational contexts of the society in which one lives, requiring teachers to exercise their creativity to deal with each new situation, and requiring them to be, above all, innovative.

The teacher in times of uncertainty

Uncertainty is a constituent element of today's society (Carbonel 2001), from the knowledge to the learning society (Hargreaves 2004), which nevertheless keeps seeking references to certainty and security. Hence, the importance of taking risks, not being afraid of making mistakes, learning to live in insecurity, where the worlds of work and life compel people to

adapt to rapid changes and substantive innovations. Given this, Hargreaves (2004) states that economic success and a culture of continuous innovation depend on the ability of workers to continue learning and to learn from one another, and the knowledge economy depends on the ability to think, learn and innovate. However, innovation is the result of a wise and fragile balance between the collectively accumulated knowledge and the permanent need to rethink it (Carbonell 2001). Contemporaneity requires creative teachers who mold creative learners (Oliveira et al. 2008). This is unquestionable in today's world, especially since social progress is closely linked to education.

Silva-Guerra (2017) states that competitive advantage comes from knowledge. In this perspective, there is a direct correlation between education and productivity and, therefore, the investment in human capital training is fundamental in strengthening the sector, development of institutions and countries. In fact, the modern labor market requires the capacity to engage with new technologies and knowledge that meet the needs of society, preparing young people for the assumption of new roles in the same (Mykhailyshyn et al. 2018). Silva-Guerra (2017) emphasizes a clear relationship between economic, social and human development that leads to greater innovation and competitiveness in the whole process that supports competitive professionals, underscoring the fundamental role of education. This includes higher academic education of teachers of the 21st century, with Master of Science degrees, PhD- and post-doctoral degrees, as indispensable axes for promoting, motivating and generating the culture of research, and generating knowledge and innovation. As stated by Carbonell (2001), one of the ideal requirements and conditions so that teachers could effectively, truly and permanently develop educational innovation are social recognition and personal self-esteem. Society must value education and acknowledge the importance of the teaching profession, recognizing teachers' commitment to the teaching of children and young people. Teachers should be at the top of the social status ladder because they are the cornerstone of economic, social and human development.

The new scenarios imply new knowledge and path to the economic, social and cultural progress of people on the global stage. However, innovation is not prescribed or regulated, but motivated, induced and provoked, therefore, without teachers there is no process of innovation, change, no school project, nor functioning of the school (Bolívar 2003; Carbonell 2001; Grilo 1996; Thurler 2001).

Fernandes (2000) argues that for any change to occur in the education system, it is necessary to count on the participation and commitment of teachers, on their sensitivity and ability to innovate. This argument requires

that teachers reinvent their practice, use their global cognitive abilities in order to articulate and bring together diverse knowledge, turning innovation into the engine of teaching activity, which is the most intelligent response to the permanently changing reality. Within the framework of these concepts, Carbonell (2001) states that the role of the teacher is to create and to have a fluid and meaningful relationship with students in order to maximize the development of their potential. This entails cultivating special abilities in students, including: cognitive development, creativity and ingenuity, research, networking and teamwork, pursuit of continued vocational training, promotion of problem solving, risk taking, trust in colleagues, ability to cope with change, and the commitment to the continuous improvement of the school institution (Hargreaves 2004).

Innovation in school refers to redefining the whole approach to teaching, learning, and evaluation process (Blândul 2015). It includes educational, scientific, technological, infrastructural, economic, social, legal, administrative types of education (e.g. Mykhailyshyn et al. 2018). According to Mykhailyshyn, Kondur and Serman (2018), “Educational innovations are understood as a procedure or methods of educational activity that differs significantly from the established practice and is used to increase the level of efficiency in a competitive environment”. Educational innovations include pedagogical innovation, scientific innovation and methodological, educational and technological innovation.

Discussing how to rethink and restructure the nature of teaching activity, Giroux (1997) warns that all human activity involves some form of thinking and argues that teachers must be regarded to be intellectuals transforming the public sphere. Also Freire (2003) advocates for emancipatory education by emphasizing that teachers cannot be simply perceived as operationally well-prepared to teach, but as men and women dedicated to the values of the intellect and to the enhancement of students’ abilities. Freire (2003) argues that teaching is a creative act, a critical and non-mechanical one. Giroux (1997) also emphasizes that teachers should assume an active responsibility for questioning what they teach, how they should teach, and what broader goals they are striving for. This means that teachers should assume responsibility for educational purposes and conditions, or commitment to change. However, the change in a social organization like school implies, besides the individual transforming action, a form of reflecting on the action itself and, above all, on how individual actions are integrated with one another within the framework of interdependence of various actors, which contributes to the collective dimension of the process (Wechsler n.d).

Between continuity, change and uncertainty in his teaching task, the teacher is at the crossroads of social, technological and cultural changes, but continues to deal with with the functions of control, custody, retention and uneven distribution of culture (Carbonell 2001). This practice is the weapon against corruption, poverty, sadness, laziness and blindness to progress (Siva-Guerra 2017).

It is a challenge for teachers to expand their role (Formosinho 2001) in the complexity of various situations that affect daily school life and compel teachers to compete with the media, extra-school organizations and colleagues, and to constantly look for ways of situating themselves in relation to the student, education and society. This deep crisis that affects students, parents and, above all, teachers led to the continuous evolution of the teaching function and the style of pedagogical relationship (Postic 1990) whose role is to create conditions for invention (Papert 1997) through creating a fluid and meaningful relationship with students' potential (Carbonell 2001).

The study by Mikhailova (2018) suggests that there are significant differences in manifestations of creativity and innovation among students of different ages, which led to recommendations for improving psycho-pedagogical innovative potential. In this sense, Silva-Guerra (2017) argues that good education in the earliest age generates in students spiritual and mental peace, being synonymous with commitment and harmony for the people concerned.

Khodabakhshzadeh, Hosseinnia, Moghadam, Ahmadi (2018) found that that creativity is essential for teachers, is connected with effectiveness, has a direct impact on learning and more importantly on the future life of students. The researchers also noticed that the motivation of teachers is related to teachers' effectiveness, in turn, the effectiveness of teaching correlates with creativity and professional ethics. The results of this study provide contributions for teachers and students to reflect on their own representations of creativity (Khodabakhshzadeh et al. 2018).

Investigating the profile of the innovative teacher, Capelo (2007) points out that innovative teachers are involved in innovative pedagogical initiatives, have a greater propensity to take risks and manage, use non-directive methodologies, take into account characteristics of a group, avoid monotony, make use of creativity, sensitize students to learning tools, facilitate the use of tools needed to build knowledge, pursue the program, reflect on their actions, are dynamic and seek to enhance their training. Therefore, an innovative professor has various qualities and shows them in his practice. Laurillard (2002) emphasizes the teacher's capacity for self- and student assessment, for promotion of collaborative and multidisciplinary learning,

metacognition by means of seeking new forms of teaching and learning, conducting the search for new ways of teaching and learning, flexible and adaptable, by using multiple resources and technologies to accommodate diverse learning styles and create ideal learning environments. Consequently, it would seem that schools in order to develop educational proposals (Pastor 2011) offer to students different situations that favor the development of divergent thinking. For its part, Gervilla (2003) states that it is necessary to teach students to respond to change, to develop critical qualities, and to react to external stimuli in ideas and thoughts. Finally, an innovative teaching practice is the one that focuses on multiple paradigms of knowledge, which seeks to foster meaningful learning from creative and innovative changes, and is crucial to social progress. It is a job that permanently forces teachers to live in scenarios of uncertainty and which undergoes constant changes.

Final considerations

The theoretical foundations call for a paradigmatic change based on creativity and innovation, a process that values the creative potential of students and teachers' education, encourages emancipatory education, prepares students for uncertainty in adverse and challenging scenarios, and contributes to social progress.

Those foundations stress, above all, that creativity and innovation are allied and interdependent, and have a key role in the educational process. It is also agreed that education leads to the progress of people and countries, that educational change happens only through involvement, motivation, creative and innovative teaching environment. Innovations must be designed, managed, and carried out by the faculty. Society requires new teachers for new students, whose main task is to improve the quality of teaching. Thus, creativity and teacher innovation, despite being two multi-dimensional constructs that require much research, seem to be the key to educational change.

Literature

BLÂNDUL V. C. (2015), *Inovation in Education – Fundamental Request of Knowledge Society*, "Procedia – Social and Behavior Sciences", 180(5), pp. 484-488.

BOLÍVAR A. (2003), *Como melhorar as escolas*, Edições ASA, Porto.

- CANÁRIO R. (2005), *O que é a escola? Um “olhar sociológico”*, Porto Editora, Porto.
- CAPELO R. (2007), *A biblioteca: uma atividade de enriquecimento do currículo na escola a tempo inteiro*, Dissertação de Mestrado em Educação na Área da Inovação Pedagógica, apresentada à Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.
- CARBONELL J. (2001), *A aventura de inovar. A mudança na escola*, Porto Editora, Porto.
- CARVALHO A. D. (2002), *A escola cultural como consciência crítica da sociedade global*, [in:] *Globalização e Diversidade. A escola cultural, Uma resposta*, ed. M. Patrício, Porto Editora, Porto.
- CAVALCANTI J. (2006), *A criatividade no processo de humanização*, “Saber (e) Educar”, 11, pp. 89-98.
- CORREIA J. A. (1991), *Inovação pedagógica e formação de professores*, Edições ASA, Rio Tinto.
- FERNANDES M. (2000), *Mudança e inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*, Porto Editora, Porto.
- FORMOSINHO J. (2001), *Especialização docente e pedagogia emancipatória*, [in:] *Educar, promover, emancipar*, (ed.) M. Teodoro, Edições Universitárias Lusófonas, Lda, Lisboa.
- FREIRE P. (2003), *Pedagogia da Esperança, Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, São Paulo.
- GARDNER H. (1984), *Assessing Intelligences: A comment on ‘Testing Intelligence without IQ tests’*, “The Phi Delta Kappan”, 65(10), pp. 699-700.
- GARDNER H. (2001), *Inteligências: Um conceito Reformulado*, Objetiva, Rio de Janeiro.
- GERVILLA A., MADRID R. (2003), *Creatividad aplicada, Uma apuesta de future*, Editorial Dykinson, Madrid.
- GIROUX H. (1997). *Os professores como intelectuais transformadores, Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Artes Médicas, Porto Alegre.
- GRANDE Enciclopédia Portuguesa Brasileira (n/d). *Atualização, III*, Editorial Enciclopédia, Limitada, Lisboa/Rio de Janeiro.
- GRANDE Enciclopédia Portuguesa Brasileira (n/d). *VIII*, Editorial Enciclopédia, Limitada, Lisboa/Rio de Janeiro.

- GRILO M. (1996), A construção da inovação nas escolas, In Bártolo Campos, *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*, IIE, Lisboa.
- HARGREAVES A. (2004), Ser professor na era da insegurança, In Áurea Adão e Martins, *Os Professores: identidades reconstruídas*, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa.
- KHODABAKHSHZADEH, HOSSEINIA, MOGHADAM, & AHMADI (2018), ELF Teacher's Creativity and Their Teaching's Effectiveness: A Structural Equation Modelling Approach, "International Journal of Instruction", 11(1), pp. 227-238.
- LAURILLARD D. (2002), Rethinking teaching for the knowledge society, "Education Review", 37(1), pp. 18-25.
- MIKHAILOVA O. B. (2018), Features of creativity and innovation development in students at secondary and high school. "(IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education", 6(2), pp. 11-19.
- MIN T., GRUSZKA A. (2017), The 4P's Creativity Model and its application in diferente fields, In Tang Min, Christian H. Werner, *Handbook of management of creativity and innovation: Theory and practice*, nr 3, Publisher: World Scientific Press, Editors, pp. 51-71.
- MYKHAILYSHYN H., KONDUR O., SERMAN L. (2018), Innovation of Education and Educational Inovations in Conditions of Modern Hogher Education Institution, "Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University", 5(1), pp. 9-16.
- NUÑEZ I. B., SANTOS F. A. A. (2012), O Professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão? "Holos", 28(2), pp. 148-165.
- OECD (1999), *Managing National Innovation Systems*, OCDE, Paris.
- OECD (2009), *Organization for Economic Co-Operation and Development, Education at a glance: 2209 indicators*, DC: OECD, Washington.
- OLIVEIRA Z. M. F., ALENCAR E. M. L. S. (2008), A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos, "Contrapontos", 8(2), pp. 295-306.
- PAPERT S. (1997), *A família em rede*, Relógio d'Água Editores, Lisboa.
- PASTOR B. (2011), Icosistemas: entornos para innovar e imaginar ciudades creativas, "Revista de Creatividad y Sociedad", 17, pp. 1-9.
- POSTIC M. (1990), *A relação pedagógica*, Coimbra, Editora, Lda, Coimbra.

- RAJADEL N. (2012), A importância das estratégias didáticas em toda ação formativa, [in:] Suanno e Puiggrós, (org) Didática e formação de professores: perspectivas e inovações, CEPED: Publicações PUC Goiás, Goiânia.
- RHODES M. (1961), Na analysis of creativity, "Phi Delta Kappan", 42, pp. 305-310.
- RILEY G. (2015), Creativity, Salem Press Encyclopedia of Health, nr 3.
- ROMO M. (2008), Creatividad em los domínios artístico y científico y sus correlatos educativos, [in:] M. F. Morais & S. Bahia (ed.) Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção, Psíquilíbrios Edições, Braga, pp. 65-90.
- RUNCO M. (2007), A hierarchical Framework for the study of creativity, "New Horizons in Education", 55(3), pp. 1-9.
- SILVA-GUERRA H. (2017), La innovación y educación: variables clave para la competitividade de las empresas, "Revista Clío America", 11(21), pp. 88-107.
- SIMONTON D. K. (1995), Personality and intelectual predictors of leadership, [in:] Saklofske e Zeidner (ed.) International handbook of personality and intelligence, Plenum, New York, pp. 739-757.
- SOUZA K. P. Q., PINHO M. J. (2016), Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigmas, "RIAAEE – Revista Ibero-americana de Estudos em Educação", 11(4), pp. 1906-1923.
- SUANNO J. H. (2013), Adversidade, resiliência e criatividade: uma articulação oportuna?, [in:] Resiliência, Criatividade e inovação, Potencialidades transdisciplinares na educação, (ed) S. Dittrich e Maura, UEG, América, Goiânia.
- THURLER M. (2001), Inovar no interior da escola, ArtMed Editora, São Paulo.
- WECHSLER (n/d), Criatividade e Inovação: O impacto de uma educação estimuladora, <http://docplayer.com.br/16554402-Criatividade-e-inovacao-o-impacto-de-uma-educacao-estimuladora-creativity-and-innovation-the-impact-of-a-stimulating-education.html> [access: 19.09.2018].
- WECHSLER S. (2004), WAISS-III: Escala de Inteligência Wechsler para Adultos: Manual/David Wechsler, Adaptação e padronização de uma amostra brasileira: Elizabeth do Nascimento, Casa do Psicólogo, São Paulo.

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo
John Miguel Costa Varela
Noemí Serrano Díaz
Maria Helena Gonçalves Jardim

TEACHERS' CREATIVITY AND INNOVATION: THE KEY TO EDUCATIONAL CHANGE

Keywords: creativity, education, innovation, teachers.

Globalization and technological revolution have transformed economic, cultural and social processes around the world. Modern societies require that teachers introduce new pedagogical practices to improve the quality of education. An overview of theoretical contributions suggests that creativity and innovation are inseparable and interdependent allies in emancipatory education. That is why it is important for education systems to employ adequately trained and well-paid teachers and officials who create an environment conducive to creativity and innovation.

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo
John Miguel Costa Varela
Noemí Serrano Díaz
Maria Helena Gonçalves Jardim

KREATYWNOŚĆ NAUCZYCIELI I INNOWACJA: KLUCZ DO ZMIAN W EDUKACJI

Słowa kluczowe: innowacje, nauczyciele, twórczość, systemy edukacji.

Globalizacja i rewolucja technologiczna przekształciły procesy gospodarcze, kulturowe i społeczne na całym świecie. Współczesne społeczeństwa wymagają od nauczycieli wdrażania nowych praktyk pedagogicznych, mających na celu poprawę jakości edukacji. Przegląd badań wskazuje, że twórczość i innowacyjność nauczycieli są nierozłącznymi i współzależnymi sojusznikami edukacji emancypacyjnej. Dlatego ważne jest, aby w systemie edukacji byli zatrudniani odpowiednio przeszkoleni i dobrze opłacani nauczyciele oraz urzędnicy, którzy kreują sposób pracy, tak aby tworzyć środowisko sprzyjające twórczości i innowacyjności.

Inetta Nowosad*

ALICANTO CZY SIMURG? O ZMIANIE ORIENTACJI NA INNOWACJE I PRZYWÓDZTWO W SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI

Wprowadzenie

W porządkowaniu oglądu rzeczywistości, zwłaszcza zjawisk złożonych i niejednoznacznych pomaga ludziom stosowanie metafor. Wiesława Limont zwraca uwagę, iż przekazy metaforyczne są silnie powiązane z naszymi głębokimi doświadczeniami i najczęściej wykorzystujemy je nieświadomie w języku potocznym – w codziennym myśleniu i działaniu. Metafory, choć stanowią niezwykle użycie lub połączenie słów, które w nowych okolicznościach lub związkach zyskują odmienne znaczenie, powstają zawsze na fundamencie znaczeń dotychczasowych i stanowią ich przekształcenie, przeniesienie, rozszerzenie lub uabstrakcyjnienie. Nie jest od nich wolna nauka, w której metafora jest nie tylko formą wyrazu, ale również swoistym narzędziem poznania. George Lakoff i Mark Johnson istotę metafory ujmują jako „rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”. W tak przyjętym ujęciu są postrzegane jako ważne narzędzia poznania.

Mats Alvesson i André Spicer zwracają uwagę, iż metafory można zastosować w analizie kategorii przywództwa. Jest to bowiem złożony konstrukt społeczny, w dodatku wysoce kontekstowy. Jednakże, rozpoznanie kategorii przywództwa w szkolnej codzienności, ma inny – ważny wymiar – jest jednoznacznie powiązane z wywołaniem w szkole dążenia do zapewnienia środowiska sprzyjającego poprawie uczniowskich osiągnięć. Takie ukierunkowanie rozumienia przywództwa w szkole ukazuje zmianę paradygmatu. W artykule by wyostrzyć spojrzenie i wykazać różnice stanowiące o tej zmianie przyjęto metaforę dwóch ptaków: Alicanto i Simurga.

***Inetta Nowosad** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor UZ, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: efektywne systemy szkolne, rozwój szkoły, przygotowanie nauczycieli do zawodu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7844>; e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl

Prezentowane rozważania osadzono w teorii organizacyjnego uczenia się, które w centrum stawia kategorię zmiany oraz przekształcanie szkoły w kierunku poprawy. Zwraca też uwagę na znaczenie (i sposób rozumienia) inicjowanych procesów aktywujących wdrażanie innowacji w szkołach powiązanych ze wzrostem uczniowskich osiągnięć. Dlatego celem opracowania jest ukazanie przez pryzmat przywództwa podejścia do innowacji, które przekształca szkolną codzienność (kulturę szkoły) i prowadzi do praktykowania wartości wspierających najlepsze i wysoce skuteczne praktyki edukacyjne.

Alicanto czy Simurg?

Alicanto to nocny ptak pustyni Atacama z chilijskiej baśniowej przypowieści, który przez uwielbienie srebra i złota, zjada ten kruszec w każdej ilości. W efekcie nie potrafi latać – stał się nielotem. Mało tego, Alicanto po obfitym posiłku, nie może sprawnie chodzić i potrafi się jedynie czołgać. Niszczy też konkurencję, bowiem poszukiwaczy cennych kruszców śledzi i przyciemnia blask złota i srebra, zaś tym, który emanuje z jego skrzydeł zwabia poszukiwaczy na brzeg klifu i strąca. W ten sposób likwiduje możliwą konkurencję. Zachłannie i bez umiaru zgarnia wszystko dla siebie.

Alicanto to typ przywódcy transakcyjnego lub najbardziej pasywnego i nieefektywnego stylu, zwanego przywództwem *laissez-faire* (fr. *laissez faire* – „pozвольcie czynić”), w którym lider pozostawia „wolną rękę” zespołowi i prawie wcale lub wcale nim nie zarządza. Taki lider:

- unika zajmowania stanowiska w problematycznych sytuacjach, angażowania się i decydowania,
- jest nieobecny, gdy jest potrzebny,
- jest opóźniony w pracy i nie nadrabia zaległości,
- nie kładzie nacisku na rezultaty.

Transakcyjny przywódca określa, co podwładni powinni zrobić, jednakże w zakresie osiągnięcia celów. Poza tym klasyfikuje te wymagania i stara się wpłynąć na ludzi tak, żeby nabrali pewności, iż odpowiedni wysiłek pozwoli im zrealizować zadania. Taki przywódca przydziela zadania członkom organizacji i motywuje karami i nagrodą (metoda kija i marchewki). Istnieje również zauważalny łańcuch dowodzenia i kanał komunikacji jednokierunkowy, głównie w dół (Burns 1978).

Innym ptakiem jest Simurg (Simurgh). Opisywany w perskiej mitologii jako dobroduszny i nieśmiertelny król wszystkich ptasich gniazd w konarach „Drzewa Wiedzy”. W języku perskim wyrażenie *si murǧ* oznacza „trzydzieści ptaków”. Simurg to także ptak reprezentujący związek ziemi i nieba

oraz pośrednik między tymi bytami. Jest symbolem jedności we wspólnocie i realizacji najpiękniejszych, podstawowych wartości. W przyjętym przeze mnie ujęciu Simurg uosabia typ przywódcy transformacyjnego, który motywuje podwładnych do zrobienia więcej niż początkowo zamierzali: rozbudza poczucie wartości i ważności zadań; uświadamia, że wykraczają poza interes własny na rzecz zespołu, organizacji bądź społeczeństwa; wskazuje na konieczność podniesienia na wyższy poziom ich własnych potrzeb, jak np. samorealizacji, jednocześnie dba o ich dobrostan. Transformacyjny lider w ten sposób motywuje pracowników – do wykraczania poza własne interesy dla większego dobra organizacji (Bass 1996, 1985).

Przywódca transformacyjny jak i Simurg, przypisuje istotną rolę relacjom międzyludzkim; zaufaniu, zrozumieniu, współpracy i odpowiedzialności. Partycypuje przyszłość i jest jej projektantem przez co w szkole wspiera jej rozwój (organizacji), który utożsamia z rozwojem zawodowym nauczycieli. Można to rozumieć jako kreowanie warunków sprzyjających poczuciu jedności w organizacji zapewniającej pracownikom dobrostan i atrakcyjne warunki rozwoju. Taki przywódca może być skuteczny tylko wtedy, kiedy wykorzysta własną wizję i energię do inspiracji podwładnych. Istotą tego typu przywództwa dobrze oddaje cytat Farid Ud-Din Attar XIII, wiecznej alegorii pt. Konferencja ptaków, w której wynosi Simurga do rangi symbolu lub też wizerunku bóstwa i pisze „wreszcie go widzą: przekonują się, że one same są Simurgiem, że Simurg to każdy z nich i wszystkie razem” (Farid Ud-Din-Attar 1961).

Warto dodać, że przywództwo transformacyjne po raz pierwszy zidentyfikował James Burns w 1978 roku i opisał je jako zdolność przywódcy do pozytywnego motywowania swoich pracowników i podnoszenia morale w środowisku pracy celem efektywnego wykonywania swojej pracy. Burns stwierdził, że wyjście poza własne interesy jest możliwe w przypadku wdrażania strategii wspierających nadrzędne wartości organizacji.

Inaczej lider transakcyjny przypisuje pracownikom cele i zadania do wykonania. Bezpośrednio zwraca się do swoich podwładnych tylko wtedy, gdy wystąpiły problemy lub praca nie została ukończona w sposób zadowalający. Jednakże i odwrotnie, za dobrze wykonaną pracę, pracownicy przewidują nagrodę. Lider transakcyjny skupia się bardziej na zarządzaniu niż przywództwie. Jego siła tkwi w jasnym ustalaniu celów i uporządkowanym środowisku pracy (Bass 1985). Jednakże, problem z przywództwem transakcyjnym to sukces oparty na osiągnięciu zadania. W rezultacie pracownicy są mniej zdolni do projektowania innowacyjnych rozwiązań i słabiej przygotowani do adekwatnego rozwiązywania problemów.

Przywództwo transakcyjne jest receptą na niższą wydajność i wdrożenie zmian jest również trudne. Lider zaangażowany tylko w tego rodzaju podejście doświadczy kryzysu, gdy nie będzie mógł dostarczyć oczekiwanych nagród, takich jak promocja, wzrost wynagrodzenia lub inne uznanie, które mają znaczenie dla członków organizacji. By lider transakcyjny odniósł sukces, musi zapewnić pracownikom spełnienie ich własnych interesów, nawet wtedy gdy akceptowalne wyniki są na minimalnym poziomie (Bass, Avolio 2003; Gillespie, Mann 2004).

Badacze opisują strategie transakcyjne jako działalność skoncentrowaną na zadaniach, podczas gdy strategie transformacji koncentrują się na zindywidualizowanym rozważaniu wpływu i motywacji inspirującej działania (Lowe, Kroeck, Sivasubramaniam 1996). Bruce Avolio i Bernard M. Bass odkryli ścisłą korelację między pracownikami a przywództwem transformacyjnym – czynnik ten był też największym predykatorem zadowolenia wskazywanym przez pracowników (Avolio, Bass 2004). Jest to możliwe jedynie w przypadku tworzenia przez liderów pomyślnych, satysfakcjonujących relacji zorientowanych na poprawę efektywności. Osiągnięcie wyników zwiększa zadowolenie pracowników. Większy stopień zdecentralizowanego procesu decyzyjnego umacnia pozycję upodmiotowienia pracowników, zwiększa ich aktywność i dodatkowo usuwa głównego lidera (dyrektora szkoły) z codziennych decyzji i konieczności wywierania wpływu (Banerji, Krishnan 2000). Wzmacnianie pracowników podległych w hierarchii organizacji przez transformacyjne strategie przywódcze zwróciło uwagę badaczy na nieoczekiwany, niekorzystny problem, który został zauważony przez badaczy w sektorze rządowym USA. Przywódcy zaczęli wycofywać się z podejmowania decyzji, minimalizować własne ryzyko przez zrzeczenie się autorytetu (Van Wart 2003). Ta zmiana spowodowała zmniejszenie efektywności pracowników, bowiem przywódcy unikali interweniowania i utrzymywania odpowiedzialności za swoich podwładnych. Konsekwencją tego była zauważalna utrata odpowiedzialności menadżerskiej. Istnieją badania, z których wynika, iż niektórzy menadżerowie sektora publicznego celowo stosują rozproszone podejmowanie decyzji, które wynikają z lęku przed porażką, odpowiedzialnością lub utratą pracy (McCracken, Brown, O’Kane 2012, s. 301; Rajasekar, Khan 2013).

Paradoksalnie brak znajomości procesów zachodzących wewnątrz organizacji (szkoły) i siły wpływu przywództwa na każdym poziomie funkcjonowania jej społeczności sprowadza lidera do odwrotu od odpowiedzialności i unikania interweniowania i podejmowania decyzji, co w dalszej perspektywie może prowadzić do strategii leseferyzmu. Zrozumienie roli przywództwa, ale też sposobów wprowadzania zmian zorientowanych na efektywność

osiągania przyjętej misji, strategii, może pomóc liderom lepiej zrozumieć wyzwania, jakie mogą się pojawić podczas wykonywania codziennych obowiązków kierowniczych i przejść z pozycji władzy w szkole do roli służby wobec innych.

Od strefy komfortu do strefy uczenia się i innowacji

Przywództwo w szkołach by było efektywne w jednakowej mierze odnosi się do zapewnienia stabilności – środowiska bezpiecznego, wzmacnianego poczuciem dobrostanu nauczycieli, jak i do zmian – partycypujących dynamikę wyzwań, którym w swojej pracy muszą sprostać nauczyciele. Oznacza to konieczność pielęgnowania wpływów wewnątrzszkolnych z uwzględnieniem tych zewnętrznych, które nie są obojętne dla szkolnego życia i wyznaczają kierunek zmian. Na potrzebę osiągnięcia równowagi w tej kwestii zwraca uwagę Jack Welch w słowach: „Jeśli tempo zmian na zewnątrz przekracza tempo zmiany w środku – koniec jest bliski” (za: Yashin-Shaw 2016). Uczula to na zwrócenie baczniejszej uwagi na podejmowane zmiany w środowisku szkolnym adekwatne lub najlepiej przewidujące zmiany w otoczeniu. Zwraca uwagę na skalę problemów do rozwiązania. Budzi to potrzebę uzyskania odpowiedzi na wiele pytań, jak choćby: których kompetencji potrzebuje uczeń w XXI wieku? Jakie nauczanie oraz procesy uczenia się są w stanie je rozwijać i pielęgnować, oraz które modele oceniania mogą znacząco umocnić uczniów i monitorować nabywanie tych kompetencji? Jak włączyć ucznia w procesy uczenia się na zewnątrz szkoły? Jaka powinna być obecnie rola szkoły i jaka powinna być organizacja społeczna w szkole? Jak można tworzyć polityki i praktykę w celu wspierania zmian wartości, wzorców, ról, metod i praktyk wprowadzonych przez trzecią rewolucję cyfrową i jej przenikanie do edukacji? Jak najlepiej wykorzystać nowe technologie do wspierania edukacji w stawianiu czoła tym wszystkim wyzwaniom? No i jeśli odpowiemy na te pytania, zostaje ostatnie – jaka jest rola dyrektorów szkół i nauczycieli w tym nowym środowisku edukacyjnym?

Ta niewielka grupa pytań kieruje uwagę na potrzebę wzmocnienia w środowisku szkolnym nowych, niepraktykowanych wcześniej rozwiązań, które zwyczajowo określamy mianem innowacji. W klasycznym ujęciu Josepha Schumpetera (1960) pojęcie innowacji wprowadzone po raz pierwszy w 1911 roku do nauk ekonomicznych, było przypisane „twórczej destrukcji” – to znaczy „zniszczeniu starego układu i urzeczywistnieniu nowego”. Te wcześniejsze rozważania w ramach nauk ekonomicznych otworzyły pole definiowania innowacji, do których Schumpeter zaliczał:

- wytworzenie nowego dobra (towaru);
- zastosowanie nowego, niestosowanego sposobu produkcji;

- zdobycie nowego rynku bez względu czy rynek ten istniał wcześniej, czy też nie;
- pozyskanie nowego źródła surowców lub półfabrykatów;
- wprowadzenie nowej organizacji produkcji (Schumpeter 1960, s. 99-101).

Współcześnie rozumienie „twórczej destrukcji” Schumpetera zostało udoskonalone. Innowacja to zastosowanie idei lub wynalazku, dostosowanego lub udoskonalonego do konkretnych zastosowań lub w konkretnych kontekstach (Redding, Twyman, Murphy 2013, s. 6). Wdrażanie innowacji następuje z biegiem czasu w miarę, jak innowacja jest dopasowywana do kontekstu. W efekcie innowacja zastępuje standardowy produkt, program, praktykę lub proces czymś lepszym, a ponieważ większość go przyjmuje, staje się nowym standardem. OECD przyjmuje cztery typy innowacji, które obejmują szeroki zakres zmian w działalności firm/organizacji: innowacje w obrębie produktów, innowacje w obrębie procesów, innowacje organizacyjne i innowacje marketingowe (OECD/Eurostat 2005, 2008, s. 19).

W edukacji innowacje zostały zdefiniowane mniej konkretnie, co osłabia ich zdolność do wykorzystania i skalowania w celu uzyskania lepszych, bardziej efektywnych wyników w nauce (Przyborowska 2013, s. 29-41). Wynika to z faktu, iż innowacje w edukacji/uczeniu się (*Innovation in learning*) zachodzą w specyficznym kontekście realizowanych procesów nauczania i uczenia się, poprawiając wdrażanie standardowej praktyki lub wprowadzając nową praktykę, dzięki czemu uczniowie (szkoły) uzyskują wyższe osiągnięcia i poprawiają efekty uczenia się (Redding, Twyman, Murphy 2013). Konieczność uzyskania poprawy, jak dowodzą Kieron Kirkland i Dan Sutch (2009, s. 10), wynika z określenia, że „innowacja to zastosowanie nowego zasobu lub podejścia, które zmienia praktykę społeczną tworząc pewną wartość” tzn. nowe osiągnięcie jest lepsze lub bardziej efektywne niż poprzednia (Licht, Tasiopoulou, Wastiau 2017, s. 15).

Innowacje edukacyjne obejmują nowe lub znacząco ulepszone podejście do nauczania, uczenia się i oceny w klasie, a także zmiany w organizacji lub zarządzaniu szkołą (szkołami) jako systemem. Wspólne jest tu podejście do nauczania i uczenia się charakteryzowane jako „skoncentrowane na uczniach” lub „konstruktywistyczne”. Eksponuje rozwój myślenia i umiejętności „uczenia się” oraz syntezy wiedzy z całego programu nauczania (OECD 2013).

Eksperti OECD uważają, iż tendencja do praktykowania innowacji w edukacji wynika z czterech głównych źródeł:

- presji społecznej i ekonomicznej by poprawić (podnieść) osiągnięcia

- uczniów;
- zmian jakie dokonały się w środowisku pracy, życiu społecznym i rodzinnym;
- szybko rozwijających się technologii;
- potrzeby motywowania i angażowania uczniów, jako wzmacniających efektywność procesów dydaktycznych (Looney 2009, s. 4-5).

W efekcie, presja wywierana na szkoły ma pomóc w rozwoju innowacyjnych środowisk edukacyjnych adekwatnych do specyficznego kontekstu, w którym przyszło im funkcjonować. W tym miejscu, ważne wydaje się ponowne przemyślenie wielu ról – członków szkolnej organizacji oraz wzmocnienie podejścia opartego na współpracy. W rzeczy samej, udana innowacja zależy od ludzkiej kreatywności, wiedzy, umiejętności i talentów, które w dużej mierze są rozwijane przez edukację. Zatem, w jaki sposób szkoły i nauczyciele mogą lepiej kultywować te zdolności? I, co ważne, w jaki sposób systemy edukacyjne mogą rozwijać własne zdolności innowacyjne? I tu odsłania się ważna rola przywództwa.

Praktykowanie innowacji wymaga przywódców, którzy są świadomi zarówno możliwości, jak i ograniczeń oraz potrzeb organizacji, a także rozumieją proces innowacji i ludzką dynamikę zmian. Istotne wydaje się ułożenie innowacji jako pożądanego wartości, która zmienia optykę postrzegania innowacji – jako coś potrzebnego szkole, a nie zakłócającego pracę – kierującego szkołę w stronę rozwoju i poprawy. Proces innowacji zwraca bowiem uwagę na warunki sytuacji, w której może efektywnie przebiegać, jak atmosfera przejrzystości i zaufania, która zachęca ludzi do poszukiwania lepszych sposobów nauczania i uczenia się, a także może ukierunkować na poprawę realizowanych działań, gdy dowody wskazują, że zmiana jest potrzebna (Redding 2012, s. 8). Oznacza to również podjęcie ryzyka, które jest wpisane w orientację na sukces. Może się wiązać z utratą (choć tymczasową) klarowności, czy stabilności dotychczasowych układów.

Proces tworzenia w szkole środowiska innowacyjnego można ukazać za Ireną Yashin-Shaw (2016) jako przejście przez trzy strefy: komfortu, uczenia się i innowacji, w których wskazuje odmienne role liderów – dyrektorów szkół. Etapy te mogą zachodzić na siebie lub powracać wielokrotnie przed zakończeniem pełnego cyklu udanej zmiany, choć trudno nie wykluczyć zatrzymania się szkoły i utknięcia w określonej sferze.

Strefa komfortu reprezentuje stabilność, przewidywalność i bezpieczeństwo. Ludzie, którzy żyją w strefie komfortu osiągnęli określony poziom kompetencji i chętnie pozostaną na nim bez wkładania w pracę dodatkowego trudu lub poszerzania swoich umiejętności. Najczęściej odtwarzają

istniejące procedury bez szukania nowych sposobów robienia rzeczy lub dążenia do lepszych wyników. W związku z tym wiedza i zestawy umiejętności pozostają względnie statyczne i są powiązane ze sztywnymi schematami myślenia, które są przestarzałe i ich efektywność w aktualnych sytuacjach jest niska. Skupiają się raczej na przeszłości i teraźniejszości niż na przyszłości. W odniesieniu do praktykowania innowacji, etap ten odpowiada przywódcy naśladowcy.

Poza strefą komfortu znajduje się strefa uczenia się (nauki), w której ludzie rozwijają się oraz przekształcają dotychczasowe umiejętności i doświadczenie. W efekcie mogą osiągnąć wyższy poziom efektywności. Przywódcy na tym etapie widzą swoją bazę wiedzy jako otwartą, elastyczną (nie sztywną/zamkniętą) i gotowi są pracować inaczej, aby poprawić efektywność. Są biegli w prowadzeniu swoich zespołów przez „ścieżkę sukcesu”. W odniesieniu do praktykowania innowacji jest to etap formowania drogi.

Wreszcie, w sferze innowacji ludzie nie tylko zmieniają swój repertuar umiejętności, ale przekształcają go stale wykorzystując wiedzę na nowe sposoby. Wymaga to bycia elastycznymi myślicielami, którzy są mentalnie sprawni z gotowością do odkrywania siebie i swoich zespołów. Co więcej, mogą to zrobić proaktywnie ponieważ śledzą przyszłe trendy (Przyborowska 2003). W związku z tym uniemożliwiają swoim zespołom pogrążenie się w reakcjach reaktywnych, żyjąc jak w filmie „Dzień świstaka” i zużywając czas na rozwiązywanie konfliktów (gaszenie pożarów), a nie ustawianie się na przyszłość.

„Gęstość” przywództwa w środowisku szkolnym

Badacze nie mają wątpliwości – rozwój szkoły i poprawa uczniowskich osiągnięć, nie jest łatwa. wymaga również zaangażowania całej społeczności – „wszystkich rąk na pokładzie”. Zatem szkoły nie zmieni jedna osoba. W raporcie opublikowanym w 2006 roku *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, przywództwo jest na drugim miejscu, zaraz po nauczaniu w klasie w zakresie jego wpływu na procesy uczenia się uczniów. Wykazano, że „działa jak katalizator” w osiąganiu przez szkołę korzystnych efektów (Leithwood i in. 2006). W raporcie rozróżnia się także wpływ przywództwa dyrektorów (zazwyczaj jest to 5-7%) i całkowitego przywództwa (27%). Odkrycie to dostarcza empirycznych podstaw dla aktualnego zainteresowania modelami uwzględniającego udział nauczycieli. Zmianę orientacji często mają uwypuklić takie pojęcia jak „gęstość przywództwa” lub jego „rozproszenie”, które wskazują na paradygmat przywództwa zespołowego urzeczywistniającego wartości współpracy i wzajemnego uczenia się. Joanna Madalińska-Michalak (2018, s. 28) zwraca uwagę, iż panuje zgodność

„co do tego, że przywództwo powiązane jest nie tyle z działaniem osamotnionego przywódcy na szczycie organizacji, ile *mówi o pracy kompetentnego kierownika*, jednoczącego wysiłki wielu osób, ukierunkowanych zarówno na osiąganie pożądanych rezultatów przez organizację, jak i na kreowanie warunków sprzyjających atrakcyjności organizacji i jej jedności”.

Wyniki badań Viviane Robinson (2007, s. 20-21) ukazują, że charakter roli lidera ma znaczący wpływ na efekty uczenia się. Bezpośrednie zaangażowanie lidera w planowanie programu nauczania i rozwój zawodowy wiąże się z umiarkowanymi lub dużymi efektami. Sugeruje to, że liderzy, im bliżsi są podstawowej działalności nauczania i uczenia się, tym bardziej prawdopodobne jest, że będą oni mieć wpływ na osiągnięcia uczniów (Fullan, 2006). Odkrycia badaczy wskazują na wymierne efekty przywództwa i budzą zainteresowanie nowymi teoriami, koncepcjami i modelami, odsłaniają odmienne punkty widzenia dotyczące istoty przywództwa. Jednak w istniejącym bogactwie podejść i ujęć wspólne wydaje się przywiązywanie coraz większej uwagi do włączania w działania przywódcze nauczycieli uznając ten silny predyktor poprawy efektywności pracy szkoły.

Analiza różnych stanowisk zorientowanych na efektywność działań przywódczych zwraca uwagę na niemożliwość wskazania i przyjęcia jednego idealnego stylu przewodzenia, który z powodzeniem można zaadoptować w szkole. Prawdopodobnie przywództwo transformacyjne lepiej sprawdza się w różnych sytuacjach i zespołach bowiem osoby praktykujące ten styl potrafią się dostosować do istniejących warunków i nie ograniczają się do jednego sposobu działania. W rozważaniach o przywództwie uwaga wydaje się być skupiona bardziej na tym, jak przywództwo przejawia się w organizacji oraz czy osiąga cele organizacji, a w zasadzie na ile efektywnie je osiąga. W szkole takim kierunkiem jest wzrost uczniowskich osiągnięć, przekraczanie przez uczniów własnych możliwości, zatem ważni są wszyscy nauczyciele, którzy z nimi pracują i mają na uczniów wpływ.

Jest to szczególnie widoczne w takich koncepcjach, jak przywództwo partycypacyjne, przywództwo racjonalne, przywództwo kreatywne, przywództwo moralne, skoncentrowane na zasadach, jak i przywództwo służebne, które eksponują mocno kwestie odpowiedzialności (Madalińska-Michalak 2018, s. 27). Waler współpracy w przywództwie zwraca również uwagę na możliwości przekształcania szkoły w efektywne środowisko edukacyjne. Tu na znaczeniu zyskuje przywództwo instruktażowe, systemowe, przywództwo integralne czy też zrównoważone. Kategorie zostały już przybliżone polskiemu czytelnikowi w innych opracowaniach stąd nie podejmuję się ich opisu. Jednak eksponują, choć w różnych proporcjach, znaczenie wartości moralnych przywódcy, znaczenie współpracy i kreatywności jako warunku podej-

mowania zmian. Oczywiście tych, które mają pomóc uczniom w uczeniu się. Aby to osiągnąć, liderzy i nauczyciele muszą współpracować ze sobą w profesjonalnych społecznościach edukacyjnych oraz pomiędzy szkołami, budując potencjał swoich szkół i generując nową wiedzę, która pomoże zwiększyć poziom nauki wszystkich swoich uczniów.

Podsumowanie: związek przywództwa i innowacji

W badaniach zorientowanych na efektywność edukacji „coraz częściej bierze się pod uwagę przywództwo edukacyjne jako ważny czynnik wpływający na funkcjonowanie szkoły i na wprowadzanie zmian w szkole” (Michalak 2010, s. 67). Bez wątplenia żyjemy w epoce innowacji. Jest to ekscytujący czas charakteryzujący się szybką zmianą, interdyscyplinarną współpracą, w której nowe pomysły są najcenniejszym towarem. Można przyjąć, iż twórcze myślenie stało się teraz kluczową kompetencją przywódczą, która odzwierciedla przejście z epoki INFORMACJI na wiek INNOWACJI. Budowanie potencjału do rozwoju szkoły „wymaga przywódców, którzy nie tylko potrafią spojrzeć holistycznie na każdy obszar, który stanowi o życiu i specyfice szkoły, ale którzy rozwijają także rozumienie tego, jak te wszystkie obszary zbliżyć do siebie tak, aby ów potencjał wzmocnić” (tamże, s. 73).

W rozwoju szkoły i we wzroście jej efektywności widocznej w poprawie uczniowskich osiągnięć, ważne wydają się dwie powiązane ze sobą kwestie. Jedną jest praktykowanie przywództwa przez nauczycieli lub inaczej dzielenie się lidera przywództwem z nauczycielami oraz konieczność praktykowania innowacji. Innowacje mogą skuteczniej rozprzestrzenić się w szkolnej codzienności, gdy staną się wartością utożsamianą z przywództwem edukacyjnym. Lider, który rozumie konieczność „rozprzestrzeniania się” przywództwa w szkole i innowacji, staje się szansą rozwoju szkoły – wzmacniania procesu jej poprawy i wzrostu efektywności. Wnioski badaczy są jednoznacznie: „nie ma ani jednego udokumentowanego przypadku, w którym w sytuacji braku utalentowanego kierownictwa, szkoła z powodzeniem zmieniła trajektorię osiągnięć uczniów” (Leithwood i inni 2006, s. 5).

Tworzenie kultury organizacyjnej, w której mogą rozwijać się innowacje prowadzi do przyjmowania ich jako naturalnej części życia zawodowego nauczycieli całej szkoły. Oznacza to, że istnieje środowisko zaufania, w którym wszyscy czują się upoważnieni do przyczyniania się do dobrego samopoczucia i zrównoważonego rozwoju organizacji. Ważne jest przyjęcie stanowiska, iż każdy może być innowacyjny. Zadaniem lidera jest doprowadzenie społeczności nauczycieli do poczucia mocy, iż może być potencjalnym źródłem innowacji.

W tak rozumianym przywództwie współuczestniczącym czy partycypacyjnym Madalińska-Michalak (2018, s. 29), zwraca uwagę, na dwa fundamentalne założenia. „Pierwsze związane jest z uznaniem wolności i sprawczości każdej osoby, która pracuje w danej organizacji”. Obie te kategorie są w mojej ocenie zarówno fundamentem budowania przywództwa jak i praktykowania innowacji. Wolność jest warunkiem wprowadzania innowacji, zaś poczucie sprawstwa skutkiem ich wdrożenia. „Drugie z zasadniczych założeń mówi o konieczności skupiania się nie na tym, kim człowiek jest w danej chwili, ale na tym, kim może się stać. W przywództwie partycypacyjnym podkreśla się wagę edukacji i rozwoju pracownika oraz dąży do tego, by rozwój indywidualny był zrównoważony z interesami firmy” (tamże, s. 29-30). Tak przyjęte założenie jest również tożsame z praktykowaniem innowacji, bowiem uznawane są główną siłą napędową postępu gospodarczego i społecznego jednoznacznie powiązanego z procesem uczenia się. W efekcie praktykowania innowacji przy pełnej partycypacji nauczycieli, każdy z nich ma poczucie ogromnych możliwości wzrostu i rozwoju.

Yashin-Shaw zwraca uwagę na rolę lidera w kształtowaniu „kultury innowacji”, przez budowanie zaufania, zarówno przez przyjmowanie wliczonego ryzyka, jak i podnoszenie umiejętności własnych i innych. Równie ważne okazuje się opracowanie systemu przechwytywania pomysłów oraz proces przekazywania opinii, by móc dokonać oglądu rzeczywistości. Innym ważnym aspektem jest wspieranie realizacji innowacji i tworzenie „kanałów dla innowacji” – jako sposobów ich rozprzestrzeniania się. Najlepszą praktyką okazuje się współpraca i otwarta komunikacja – podstawowe warunki do dzielenia się wiedzą z kolegami, współsprawcami nowych pomysłów i pozostałą społecznością szkoły, choć warto uwzględnić także inne szkoły. Wiele placówek w dzisiejszych czasach nawiązuje cenne relacje w lokalnej społeczności tworząc sieci współpracujących szkół, budując w ten sposób nowe jakościowo wspólnoty. Aby rozwijać się w tym dynamicznym świecie, liderzy szkolni muszą wykorzystać swój potencjał do pomocy innym w odkryciu własnych talentów przywódczych i zasobów pozwalających „odkryć, co jest możliwe”. Inaczej istotna jest wielość w jedność skierowana na taką aktywność, która zapewnia efektywność realizacji misji szkoły.

Literatura

- AVOLIO B. J., BASS B. M. (2004), Multifactor Leadership Questionnaire, Redwood City, CA: Mind Garden.

- AVOLIO B. J. (2005), *Leadership development in balance: Made/born*. NJ: Erlbaum & Associates.
- AVOLIO B. J. (2007), Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. „*American Psychologist*”, 62, s. 25-33
- AVOLIO B. J., BASS B. M. (2004), Theories from Avolio & Bass, „*American Psychologist*”, 63(7), s. 210-255.
- BANERJI P., KRISHNAN V. R. (2000), Ethical preferences of transformational leaders: An empirical investigation, „*Leadership & Organizational Development Journal*”, 21(8), s. 405-4013.
- BASS B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- BASS B. M. (1996), Is there universality in the full range model of leadership? „*International Journal of Public Administration*”, 19, s. 731-61.
- BASS B. M., BASS R. (2008), *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). New York: Free Press.
- BASS B. M., AVOLIO B. J. (1994), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BASS B. M., AVOLIO B. J. (2003), *Multifactor leadership questionnaire feedback report*. Mind Garden, Inc.
- BURNS J. M. (1978), *Leadership*. New York, NY: Harper.
- FARID UD-DIN-ATTAR (1961), *The Conference of The Birds – Mantiq Ut-Tair*, English Translation by Charles Stanley Nott.
- FULLAN M. (2002), The change leader, „*Educational Leadership*”, 59(8), s. 16-20.
- FULLAN M. (2006). Quality leadership = quality learning: Proof beyond reasonable doubt. Irish Primary Principals Network. Retrieved July 24, 2008, http://www.michaelfullan.ca/Articles_06/QualityLeadershipIPPN.pdf [data dostępu: 29.06.2018]
- GILLESPIE N., MANN L. (2004), Transformational leadership and shared values: The building blocks of trust. „*Journal of Managerial Psychology*”, 19(6), s. 588-607.
- KIRKLAND K., SUTCH D. (2009), *Overcoming the barriers to educational innovation*, Futurelab, Bristol.
- LEITHWOOD K., DAY C., SAMMONS P., HARRIS A., HOPKINS D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, London, DFES.

- LICHT A. H., TASIPOULOU E., WASTIAU P. (2017), *Open Book of Educational Innovation*, European Schoolnet, Brussels.
- LOONEY J. W. (2009), *Assessment and Innovation in Education*, OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing.
- LOWE K. B., KROECK, K., SIVASUBRAMANIAM N. (1996), Effectiveness correlates of transformation and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature, „*Leadership Quarterly*”, 7, s. 385-425.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2018), *Przywództwo edukacyjne. Wyzwania teorii i praktyki*, [w:] *Przywództwo nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo FRSE, Warszawa, s. 16-41.
- MCCRACKEN M., BROWN T. C., O’KANE P. (2012), Swimming against the current: Understanding how a positive organizational training climate can enhance training participation and transfer in the public sector, „*International Journal of Public Sector Management*”, 25(4), s. 301-316.
- MICHALAK J. M. (2010), *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w praktyce*, red. J. M. Michalak S. Kwiatkowski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: Warszawa, s. 63-82.
- OECD (2013), *The Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris, OECD.
- OECD/EUROSTAT (2005), *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, 3rd Edition.
- OECD/EUROSTAT (2008), *Podręcznik Oslo. Zasady gromadzenia i interpretacji danych dotyczących innowacji*. Wyd. 3. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Strategii i Rozwoju Nauki, Warszawa.
- PRZYBOROWSKA B. (2003), *Struktury innowacyjne w edukacji*, Wyd. UMK, Toruń.
- PRZYBOROWSKA B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Wyd. UMK, Toruń.
- RAJASEKAR J., KHAN S. A. (2013), Training and Development Function in Omani Public Sector Organizations: A Critical Evaluation. „*Journal of Applied Business and Economics*”, 14(2), s. 37-52.
- REDDING S. (2012), *Change leadership: Innovation in state education agencies*, Wing Institute, Oakland.
- REDDING S., TWYMAN J. S., MURPHY M. (2013), *What is an innovation in learning?*, [w:] *Handbook on innovations in learning*, red. M. Murphy, S. Redding, Center on Innovations in Learning, Temple University, Charlotte, Information Age Publishing, Philadelphia.

- ROBINSON V. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Winmalee, New South Wales, Australian Council of Leaders, s. 20-21.
- SCHUMPETER J. A. (1960), *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa.
- VAN WART M. (2003), Public sector leadership theory: An assessment, „Public Administration Review”, 63(2), s. 214-228.
- YANG J., ZHANG Z., TSUI A. S. (2010), Middle manager leadership and front-line employee performance: Bypassing, cascading, and Moderating effects, „Journal of Management Studies”, 47, s. 654-678.
- YASHIN-SHAW I. (2016), *Leading in the Innovation Age: Unleash knowledge, talent and experience to create an innovative workplace*, BookPod.
- ZALEZNIK A. (2004), Managers and leaders: Are they different? „Harvard Business Review”, 82(1), s. 74-81.

Inetta Nowosad

ALICANTO OR SIMURGH? ON THE RE-ORIENTATION TOWARDS INNOVATION AND LEADERSHIP IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

Keywords: innovation, laissez-faire leadership, transactional leadership, transformational leadership, school development

The incorporation of Simurgh and Alicanto metaphors in the title is meant to draw attention to two opposite types of leadership and to refine the understanding of the approach to innovation that has been practiced at school. In the pursuit of such a specific objective, the author analyzed selected theoretical approaches and studies on effective models of leadership, i.e., models that ensure a sustainable development of the school community. The adoption of the organizational learning theory exposes the orientation towards change and school transformation towards improvement. From this perspective, the processes of introducing changes and their types in the school environment were elaborated through the prism of the category of leadership (models and types of leadership), resulting from the challenges faced by schools (education) and the need to use the school community's potential for the benefit of improving student achievements. The processes are also linked to the induction of the striving to create an environment that fosters innovation at school, which is also supposed to lead to the growth of student achievements. As a result, leadership and practice of innovation can lead to the initiation and implementation of the process shaping a new model of school culture.

Inetta Nowosad

ALICANTO CZY SIMURG? O ZMIANIE ORIENTACJI NA INNOWACJE I PRZYWÓDZTWO W SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI

Słowa kluczowe: kultura szkoły, przywództwo laissez-faire, przywództwo transakcyjne, przywództwo transformacyjne, rozwój szkoły.

Przyjęcie w tytule metafory Simurga i Alicanto ma zwrócić uwagę na dwa przeciwne sobie typy przywództwa i wyostrzyć spojrzenie na praktykowane w szkole podejście do innowacji. W realizacji tak określonego celu dokonano analizy wybranych ujęć teoretycznych oraz badań na temat skutecznego modelu przywództwa, który może zapewnić społeczności szkolnej trwały rozwój. Przyjęcie teorii organizacyjnego uczenia się, eksponuje orientację na zmianę oraz przekształcanie szkoły w kierunku poprawy. Z tej perspektywy procesy wprowadzania zmian i ich rodzaje w środowisku szkolnym, zostały opracowane przez pryzmat kategorii przywództwa (modele i typy przywództwa), jako odpowiedzi na wyzwania stojące przed szkołą (edukacją) i koniecznością wykorzystania potencjału społeczności tej organizacji w działaniach na rzecz poprawy uczniowskich osiągnięć. Są one jednoznacznie powiązane z wywołaniem w szkole dążenia do zapewnienia środowiska sprzyjającego innowacjom, które również mają prowadzić do wzrostu uczniowskich osiągnięć. W efekcie przywództwo i praktykowanie innowacji mogą prowadzić do zainicjowania i przeprowadzenia procesu kształtowania nowego modelu kultury szkoły.

Wykaz Roczników Lubuskich wydanych w latach 2010-2018

Rocznik Lubuski tom 44, część 1 (2018)

Życie jako projekt. Miejsce i rola młodzieży w świecie dorosłych

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2 (2018)

Parametryzacja nauki – między wolnością a zniewoleniem. Perspektywa nauk społecznych i humanistycznych

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2a (2018)

Wskaźniki zdrowia w ontogenezie człowieka. Implikacje praktyczne w medycynie, antropologii i wychowaniu fizycznym

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 1 (2017)

Nauczyciel w cyberkulturze. Między schematem a kreatywnością

Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Pasterniak-Kobyłecka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 2 (2017)

Co nas łączy? Nauki społeczne wobec podzielonego świata

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 1 (2016)

Płeć społeczno-kulturowa jako perspektywa badawcza i kategoria analityczna

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2 (2016)

Transhumanizm a kontrintuicyjność mitycznego obrazu człowieka

Roman Sapeńko, Roman Czeremski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2a (2016)

Good connections. Trust, cooperation and education in the mirror of social sciences

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 1 (2015)

Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji

Marcin Szumigraj, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 2 (2015)

Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 1 (2014)

Uwarunkowania zachowań ryzykownych

Marzanna Farnicka, Zbigniew Izdebski, Krzysztof Wąż (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2 (2014)

Ontogeneza i promocja zdrowia w aspekcie medycyny, antropologii i wychowania fizycznego

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2a (2014)

Młodość w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 1 (2013)

Nowe tendencje w badaniach społecznych

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 2 (2013)

Pedagogika społeczna na rzecz społeczności lokalnych

Zdzisław Wołk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 1 (2012)

Współpraca na pograniczu polsko-niemieckim. Geneza – stan obecny – perspektywy

Bernadetta Nitschke (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 2 (2012)

Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki

Bogdan Idzikowski, Mirosław Kowalski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 1 (2011)

Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI w.

Mirosław Chałubiński, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 2 (2011)

Zrozumieć społeczeństwo, zrozumieć pokolenia. Młodzież, młodość i pokoleniowość w analizach socjologicznych

Krzyszyna Szafraniec, Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 1 (2010)

Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia

Grażyna Miłkowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 2 (2010)

Druga dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki transformacji

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo, Lech Szczegóła (RED.)