

Marzenna Magda-Adamowicz*

ZNACZENIE PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI W KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM

Znaczenie kształcenia wyższego

Nauka i szkolnictwo wyższe współcześnie, czyli w warunkach cywilizacji naukowej, technicznej i informacyjnej, nabierają szczególnego znaczenia. Społeczeństwo ma świadomość wagi edukacji akademickiej w rozwoju przyszłych pokoleń. Zainteresowanie szkolnictwem akademickim wzrasta w momentach przełomowych, gdyż formowanie się nowego ładu społecznego implikuje między innymi poszukiwanie adekwatnego mu modelu oświaty.

W ciągu ośmiuset lat – tj. od XII do XIX wieku – utrwaliły się poglądy określające główne funkcje uniwersytetów. Mające wówczas charakter elitarny, służyły one przede wszystkim zachowaniu ciągłości kulturowej; przekazowi dorobku nauki i utrwalaniu przyjętych wzorów zachowań; rozwijaniu sprawności intelektualnych wychowanków; przygotowując ich do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, politycznym, naukowym (Wołoszyn 1997).

Przez stulecia uniwersytety były uzależnione od wielu uwarunkowań, tj. politycznych, światopoglądowych, ekonomicznych, dysponując większą lub mniejszą autonomią, możliwościami rozwijania różnych dziedzin nauk, oddziałując na życie społeczne. Pomimo odmienności warunków funkcjonowania i swoistych modeli działalności zadomowiło się przekonanie, że uniwersytety mają się zajmować wszechstronnym poznawaniem świata i rozwijać wszelkie dziedziny wiedzy. Wywodziło się ono z założenia, że uniwersytet przez wieki stanowił symbol poszukiwania prawdy i wiedzy, które stawały się źródłem wiary człowieka i przekonania o wadze postępu. Uniwersytet uosabiał ideę mądrości, a jego istota spoczywała w kształceniu ludzi mądrych, refleksyjnych, krytycznych, poszukujących, twórczych, mających szeroki zakres wiedzy. Zatem uniwersytety stawały się wszechnicami wiedzy, którą tworzyła i krzewiła wspólnota akademicka skupiona w uczelniach, tj. profesorowie i studenci. W ten sposób kształtował się model *universitas*, czyli podstawowy typ wielowydziałowych uczelni wyższych (Wołoszyn 1997).

* **Marzenna Magda-Adamowicz** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik Katedry Pedagogiki Przeszkolnej i Wczesnoszkolnej UZ.

Szkolnictwo akademickie od stuleci postrzegane jest jako ważny czynnik rozwoju społecznego, gospodarczego i ekonomicznego, ponieważ kształci specjalistów o najwyższym poziomie kwalifikacji, którzy prowadzą badania naukowe, tworząc i upowszechniając nową wiedzę naukową. Niniejsze w znacznym stopniu oddziałuje na kondycję państw i społeczeństw. Od czasu tworzenia pierwszych uniwersytetów wciąż trwa dyskusja o ich podstawowych funkcjach i zadaniach, o modelach programowych i organizacyjnych, o miejscu szkół wyższych w państwie i społeczeństwie (Lewowicki 2002).

W dzisiejszych czasach uniwersytet w coraz większym stopniu traktowany jest przez polityków, a także przez większość społeczeństwa, nieomal jako wyższa szkoła zawodowa, której celem jest przygotowanie wysoko wykwalifikowanej kadry specjalistów z wąskiej dziedziny wiedzy. Zmianie ulegają także oczekiwania studentów i profesorów. Onegdaj słuchacze pragnęli otrzymywać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie. Obecnie poszukują oni wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych sytuacjach zawodowych. Zatem są w większym stopniu nastawieni na zdobycie konkretnych kwalifikacji i umiejętności niż na zdobycie wiedzy oraz na praktykę niż na teorię. Temu też poddają się uczelnie. Dlatego na wielu kierunkach odchodzi się od kształcenia ogólnego. W tej sytuacji uniwersytet staje się jedynie instrumentem transmisji, wartości, kompetencji i kwalifikacji, które są potrzebne w społeczeństwie. Są niebezpieczne konsekwencje takiego podejścia – zdaniem Zbyszka Melosika (2000, s. 62) – ponieważ zmuszają młodych ludzi „[...] do adaptacji »gotowych«, społecznie akceptowanych »matryc tożsamości«. W rezultacie są oni »przesocjalizowani« – stają się jedynie «małymi częstkami maszyny społecznej» i orientują się na perfekcyjne wykonywanie przypisanych im ról społecznych”. Więcej – kadra dydaktyczna szkół wyższych odstępuje od roli mistrza na rzecz nauczyciela, co uczyniło z uniwersytetów formę zbiurokratyzowanej organizacji, w której student otrzymuje wiedzę rozdrobioną, pozbawioną indywidualizmu, odkrywczości i samodzielnego myślenia. W takich sytuacjach uniwersytet przyjął postać sprawnego przedsiębiorstwa produkującego absolwentów z tytułem magistra, wśród których nie ma potencjalnych badaczy, funkcja edukacji uniwersyteckiej zaś przekształca się w rynkową formę usług oświatowych.

Istota dydaktyki szkoły wyższej

Z tych względów współcześnie największym wyzwaniem dla uniwersytetów staje się skonstruowanie młodym ludziom sytuacji, w których będą mogli rozwijać swój profesjonalizm, dzięki czemu mogliby w przyszłości zmieniać otaczającą ich rzeczywistość, będąc jednocześnie niezależnymi, zdolnymi do krytycznego myślenia intelektualistami, odpowiedzialnymi za przyszłość społeczeństwa. Temu służy dydaktyka szkoły wyższej, która jako dyscyplina wynika z dydaktyki ogólnej, obejmując swym zasięgiem poznaw-

czym kształcenie pojmowane jako nauczanie i wychowanie intelektualne skierowane na młodzież akademicką (Palka 2004). Jej uprawianie służy budowie teoretycznej wiedzy oraz kształtowaniu postaw praktycznej działalności dydaktycznej w uczelniach akademickich. Istotne jest, że dydaktyka akademicka nie jest prostym zastosowaniem dydaktyki ogólnej w zakresie kształcenia uniwersyteckiego. Ma ona własną autonomię, swoje specyficzne cechy i odrębność ze względu na to, że kierowana jest do specyficznego szczebla rozwoju psychofizycznego, intelektualnego, społecznego i emocjonalnego młodzieży akademickiej (Palka 2004).

W praktyce kształcenia akademickiego wyróżniamy dwa modele – technologiczny i humanistyczny (Palka 2004). Pierwszy (zwany też prakseologicznym) jest związany z prowadzeniem działalności dydaktycznej, skorelowanej z doбором treści, metod, form i środków, które służą efektywnej realizacji celów. Dużą wagę przywiązuje się tu do kontroli i oceny efektów kształcenia, przede wszystkim testów dających świadectwo poziomu realizacji celów.

Ujęcie humanistyczne jest skoncentrowane na indywidualności studentów i ma służyć rozwojowi ich osobowości. W związku z tym stosowane są metody dialogowe, które wiążą się z indywidualizowaniem procesu kształcenia poprzez dostosowywanie treści, metod, form, środków, czasu i tempa pracy do specyficznych właściwości studentów. Obydwa ujęcia mają swoje mocne i słabe strony dydaktyczne. Dlatego też korzystne wydaje się łączenie obu ujęć, uwzględnianie potrzeby efektywnej realizacji celów kształcenia akademickiego z możliwościami indywidualnymi studentów.

Uwzględniając powyższe założenia, S. Palka (2004) postuluje, aby w kształceniu akademickim realizowane były idee m.in.:

- poszukiwania prawdy poprzez kształcenie studentów do krytycznego i twórczego myślenia,
- twórczości nauczycieli akademickich i studentów związanej z kształtowaniem i wyzwalaniem ich wyobraźni oraz wprowadzaniem innowacji dydaktycznych.

S. Palka wymienia jeszcze inne, ale ze względu na objętość tekstu i moje zainteresowania naukowe wskazuję tylko te dwie, ważne dla dalszych rozważań.

Z niniejszych względów istotne więc wydaje się poszukiwanie nowych, efektywniejszych i skuteczniejszych sposobów kształcenia. Zdaniem F. Bereźnickiego (2002) ważne są takie cele, jak: kształcenie postawy twórczej, wychowanie do twórczej pracy, zmiany społecznej, samorozwoju. Realizacja celów kształcenia związanych z wysiłkiem intelektualnym, przetwarzaniem i wytwarzaniem wiedzy, poszukiwaniem rozwiązań alternatywnych jest istotnym warunkiem rozwijania twórczości studentów. Wartościowymi celami kształcenia są te, które wiążą się z wartościowaniem, diagnozowaniem i weryfikowaniem różnorodnych stanowisk oraz odkrywaniem, wyjaśnianiem i interpretowaniem zjawisk. W nowym modelu akademickim, jak sugeruje autor, szkoły wyższe winny w większym stopniu wprowadzać eksperymentalne programy

studiów i programy autorskie. Przebieg procesu dydaktycznego winien być zróżnicowany w zależności od realizowanych celów i treści kształcenia, ale też od doboru odpowiednich metod w danej sytuacji dydaktycznej. Złożony i wieloczynnościowy charakter kształcenia w szkole wyższej wymaga stosowania bogatego repertuaru metod pracy. Istotną cechą nowoczesnych metod kształcenia jest wzbudzanie wszechstronnej aktywności studentów oraz rozwijanie krytycznego i twórczego ich myślenia i działania. Jednym z podstawowych warunków sprawnego funkcjonowania człowieka we współczesnej rzeczywistości, umożliwiającym rozwój, jest umiejętność rozwiązywania skomplikowanych problemów w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Wyniki licznych badań (np. J. Dobrołowicz, W. Dobrołowicz, T. Giza, S. Popek, E. Nęcka i in.) pokazują, że można podstawowe treści z pedagogiki realizować metodami twórczymi oraz odwrotnie, tj. metodami podającymi przekazywać treści z (np.) *pedagogiki twórczości*. Dzięki temu w pierwszym wypadku rozwijamy u studentów myślenie twórcze i krytyczne. W tym ostatnim przypadku przekazujemy tylko wiedzę o twórczości.

Wartościami szczególnie pożądanymi w tym nowym układzie makrostrukturalnym są profesjonalizm działania oraz twórczość studentów i nauczycieli. Z tego powodu coraz częściej formułuje się oczekiwania związane z jakością pracy szkoły/uczelni, poszczególnych nauczycieli, do czego przyczynia się ich twórczość pedagogiczna. Postulat ten jest istotny, ponieważ edukacja rozumiana jako proces społeczny i kulturowy wypływa z aktywności uczestników. To ich cechy osobowe, aktywność twórcza zadecydują w ostateczności o sile i jakości przemian społecznych. Dlatego też troska o twórczość pedagogiczną przyczyni się do profesjonalnego działania edukacyjnego.

Podstawy teoretyczne *pedagogiki twórczości*

Uważam, że dla twórczości pedagogicznej nauczycieli istotne są cztery teorie, które zestawiam w tabeli poniżej i które dały jednocześnie podstawę autorskiej koncepcji oraz realizowanemu przedmiotowi *pedagogika twórczości*.

Jak wynika z tabeli, w poziomie twórczości powszechnej (Kozielecki 1987) i subiektywnej (Popek 2010) mieści się twórczość pedagogiczna – synonim pracy pedagogicznej i nowoczesnej (Schulz 1994), twórczość płynna i skryzalizowana (Nęcka 2001) oraz subiektywna węższego i szerszego zakresu (której najważniejsze cechy podane są w tabeli). W poziom twórczości obiektywnej (historycznej) wpisuje się z kolei twórczość pedagogiczna synonimem działalności kulturotwórczej w zakresie wychowania i samorealizacji zawodowej (Schulz 1994), twórczość dojrzała i wybitna (Nęcka 2001) oraz obiektywna węższego i szerszego zakresu.

Dzięki twórczości pedagogicznej przyjęto tutaj wąskie rozumienie twórczości pedagogicznej nauczycieli, które ograniczono tylko do twórczości w procesie dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym wobec uczniów na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych,

Tabela 1. Poziomy i zakresy twórczości

Klasyfikacje twórczości (autor i rok)				
Kozielecki (1987)	Popiek (2003, 2010)	Schulz (1994)	Nęcka (2001)	Magda-Adamowicz (2009, 2011)
<p>TWÓRCZOŚĆ POWSZECHNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - prywatna, rozwojowa i terapeutyczna, - polegająca na przekraczaniu granic tego, co do tej pory jednostka osiągnęła 	<p>TWÓRCZOŚĆ SUBIEKTYWNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - zwana wtórną, egalitarną, - występuje częściej, - to odkrywanie zjawisk już istniejących, o których autor nie wie, - dla niego utworzone dzieło jest nowe, oryginalne 	<p>TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA SYNONIM PRACY PEDAGOGICZNEJ</p> <ul style="list-style-type: none"> - kształtowanie ludzi, - formowanie osobowości, - wychowanie działaniem twórczym <p>TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA SYNONIMEM NOWOCZESNEJ PRACY</p> <ul style="list-style-type: none"> - planowanie i realizowanie nowych produktów (i usług), - lepsze zaspokajanie potrzeb społeczeństw 	<p>TWÓRCZOŚĆ PŁYNNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - wytwarzanie nowych pomysłów, elementarne procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne, - generowanie nowych pomysłów, proces myślenia dywergencyjnego, uwaga, - percepcja, wyobraźnia, wiedza pojęciowa <p>TWÓRCZOŚĆ SKRYTYALIZOWANA</p> <ul style="list-style-type: none"> - wiedza, doświadczenia i umiejętności w określonej dziedzinie, - dostrzeganie problemów, - myślenie krytyczne, - zdolności ideacyjne, - rozwiązywanie problemów 	<p>TWÓRCZOŚĆ SUBIEKTYWNA WĘZSZEGO ZAKRESU</p> <ul style="list-style-type: none"> - spotkania z uczniem lub - innowacje naśladowcze lub - innowacje produkcyjne lub - innowacje inwencyjne i - zakres i poziom wiedzy teoretycznej - spotkania z... <p>TWÓRCZOŚĆ SUBIEKTYWNA SZERSZEGO ZAKRESU</p> <ul style="list-style-type: none"> - efektywność pracy pedagogicznej i - innowacje modyfikujące lub - zespolowo utworzone programy autorskie
<p>TWÓRCZOŚĆ HISTORYCZNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - musi spełniać trzy kryteria: nowości, wartości, zbiorowej i trwałości, - historyczną, wprowadzającą zmiany wykraczające poza osobisty świat, - dokonuje rewolucyjnych odkryć 	<p>TWÓRCZOŚĆ OBIEKTYWNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - to twórczość wyższego rzędu, - pojawiają się w kulturze jako pierwsze, odkrywanie i tworzenie niepowtarzalnych, rzetelnych, idei, koncepcji <p>całkowicie nowe konfiguracje, powstające ze skojarzeń odległych elementów,</p> <ul style="list-style-type: none"> - zjawisko rzadkie, - rozpatrywana w czterech kategoriach (wytworu, procesu, osobowości twórczej oraz społecznej akceptacji dzieł pierwszych) 	<p>TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA SYNONIMEM DZIAŁALNOŚCI KULTUROTWÓRCZEJ</p> <ul style="list-style-type: none"> - to nowa wiedza, nowe wzory zachowania, nowe zasady organizacji kształcenia, - projektowanie i realizowanie innowacji 	<p>TWÓRCZOŚĆ DOJRZAŁA</p> <ul style="list-style-type: none"> - ważne społecznie cele, zadania i problemy, - motywacja samoistna, hubrystyczna i potrzeba osiągnięć, nonkonformizm, odporność na naciski społeczne, - wytrwałość, - szeroka wiedza z danego zakresu, zdolności społeczne, mądrość życiowa 	<p>TWÓRCZOŚĆ OBIEKTYWNA WĘZSZEGO ZAKRESU</p> <ul style="list-style-type: none"> - twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych i - proces zmian pedagogicznych i indywidualnie utworzone programy autorskie
		<p>TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA SAMOREALIZACJĄ ZAWODOWĄ I OSOBISTĄ</p> <ul style="list-style-type: none"> - nauczyciel tworzy sam siebie, - rozwija swoje „ja”, - rozwija swój warsztat pracy 	<p>TWÓRCZOŚĆ WYBITNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - jw. skłonności do ryzyka intelektualnego, dogłębne zrozumienie podjętego problemu, - tworzenie dzieł społecznie oryginalnych 	<p>TWÓRCZOŚĆ OBIEKTYWNA SZERSZEGO ZAKRESU</p> <ul style="list-style-type: none"> - twórczy styl pracy i - samorealizacja zawodowa i tworzenie nowych oryginalnych idei, koncepcji

Źródło: opracowanie własne

a której efektem są innowacje. Systemologiczne inspiracje w pedagogice i psychologii pozwalają zwrócić uwagę na najistotniejsze predyktory twórczości pedagogicznej, tj. ich zakres wiedzy, cechy myślenia twórczego, cele i motywy twórczości pedagogicznej, zachowania i postawy twórcze, ich wytwory i środowisko zewnętrzne tejsze twórczości. Interakcyjna teoria twórczości S. Popka, jej wymiary i dziedziny R. Schulza oraz poziomy E. Nęcki stanowiły zaś podstawę teoretyczną autorskiej koncepcji poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczycieli. Twórczość pedagogiczna nauczyciela wynika z myślenia heurystycznego i obejmuje skłonność podmiotu do oryginalnego rozwiązywania problemów dywergencyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym w sytuacjach problemowych, czego efektem są wytwory nowe, społecznie niepowtarzalne, oryginalne¹. Twórczość pedagogiczna nie jest tożsama z twórczością nauczyciela. Nauczyciel może być twórczy artystycznie, co nie będzie się przekładać na jego pracę pedagogiczną. Twórczość pedagogiczna nauczyciela ma charakter osobisty i polega na wykorzystaniu indywidualnych możliwości w swoisty dla niego sposób. Nauczyciel twórczy pedagogicznie ma wiedzę, którą cały czas uaktualnia i wykorzystuje w pracy zawodowej.

Przyjęto jednocześnie, że twórczość jest procesem polegającym na rozwiązywaniu w problemowych sytuacjach, dywergencyjnych problemów, czego efektem są wytwory nowe, niepowtarzalne i oryginalne. *Pedagogiczna twórczość może być subiektywna i obiektywna obydwie niższego i wyższego rzędu*. W pierwszym przypadku – pod wpływem niezadowolających sytuacji edukacyjnych – przyjmuje ona postać amatorskiej innowacji wynikającej z niezadowolającej, trudnej sytuacji, a polega na nowelizowaniu dawnych koncepcji pedagogicznych, dotychczasowych metod, form i środków pracy. Ma ona zasięg mikro, czyli w najbliższym otoczeniu nauczyciela. Natomiast *pedagogiczna twórczość obiektywna* ma charakter podmiotowy, autorski, wewnętrzny i zewnętrzny, wielokierunkowy, zawodowy i produkcyjny. Jest procesem twórczego rozwiązywania problemów dywergencyjnych w sytuacjach problemowych, w którym występuje zjawisko inkubacji i olśnienia oraz występuje w makroskali².

Wychodząc z powyższych założeń, urzeczywistaniałam w latach 2000-2007 badania z zakresu *pedagogiki twórczości*, które obejmowały m.in. eksperyment, sondaż, analizę nauczycielskich typów postaw twórczych, procesów twórczych i biografii oraz utworzonych przez nich programów autorskich i innowacji³. Zagadnienia *pedagogiki twórczości*

1 Co zostało dokładnie przestudiowane i empirycznie uzasadnione w monografiach: M. Magda-Adamowicz, *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela kl. I-III*, Zielona Góra 2007; *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra 2009; wraz z I. Paszenda, *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń 2011.

2 Koncepcję dokładnie przestudiowano w monografiach: *Wizerunek twórczego...; Uwarunkowania efektywności...; Treningi twórczości...*

3 Co zostało opublikowane w monografiach: *Wizerunek twórczego...; Uwarunkowania efektywności...; Treningi twórczości...*

realizowałam wówczas na przedmiotach pedagogiki ogólnej i teoretycznych podstawach pedagogiki wczesnoszkolnej zaocznych studiów edukacji początkowej. Była to próba ukazania możliwości przekazania wiedzy z zakresu *pedagogiki twórczości* aktywnymi sposobami pracy i praktycznego wykorzystania pozyskanej wiedzy. Projekt ten eksperymentalnie weryfikowano, a dane ilościowe poddano analizie i interpretacji, która informuje o walorach i wartości eksperymentu. Poprzez celowe działania pragnęłam przygotować młodych nauczycieli do twórczej pracy pedagogicznej, pracy z dziećmi twórczymi, zdolnymi i tworzenia programów autorskich lub co najmniej innowacji. Uzyskane efekty, które dalej przeanalizowano, potwierdzają słusność podjętej próby. Proponowana, zrealizowana i zweryfikowana koncepcja powstała w wyniku analizy programów zaocznych studiów edukacji początkowej oraz publikacji z zakresu pedagogiki, dydaktyki, innowatyki, psychologii twórczości i pedeutologii. Po wieloletnich badaniach oraz uwzględniając potrzeby oświatowe⁴, wprowadzono w 2012 r. przedmiot *pedagogika twórczości* do realizowania na specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Analiza badań traingulacyjnych

W tym fragmencie tekstu skoncentruję się na ewaluacji zaprojektowanego i realizowanego programu *pedagogiki twórczości*. W metodologii nie ma metody pozwalającej ewaluować programy kształcenia. Według J. Gniteckiego (1999) procedura ewaluacji w pedagogice empirycznej polega na badaniu programów kształcenia oraz efektów uzyskiwanych w wyniku ich wprowadzania. Towarzyszy ona w badaniach wdrożeniowych i kontynuatorskich. Ewaluacja programu kształcenia polega na badaniu i ocenie samego programu oraz efektów jego realizacji. Tutaj ze względu na objętość tekstu koncentruję się tylko na analizie programu.

Celem ewaluacji programu kształcenia jest stwierdzenie integracji poszczególnych elementów zaprojektowanego programu kształcenia. Strukturę wewnętrzną celów szczegółowych można poznać za pomocą *analizy macierzowej*. Jeśli szczegółowe cele edukacyjne powiązane są podrzędnie i nadrzędnie, tworzymy macierz zero-jedynkową (Denek, Jasnowska, Maziarz 1982). Dla wyjaśnienia – przypomnijmy – że w tej macierzy pierwsza kolumna na górze i pierwsza z lewej strony oraz po przekątnej oznaczają szczegółowe cele. Każdemu celowi odpowiada jeden górny wiersz i jedna lewa kolumna. W polach wspólnych dla danych dwóch celów wystąpią zera (lub dla przejrzystości puste pola), które oznaczają brak związku między nimi lub jedynki, które określają istnienie związku. Zatem zakreskowane pole wspólne dla dwóch celów oznacza istnienie zależności między danymi celami szczegółowymi edukacji. Prawidłowo

⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

uszeregowanym celom odpowiada po przekątnej występowanie samego zera (lub dla przejrzystości puste pola) lub numeru celu, a „jedynek” nad przekątną.

Ewaluacja programu prowadzi do ustalenia tematów zajęć (głównych i kilku szczegółowych) i opracowania bilansu czasu na ich realizację. Zatem następną czynnością jest sporządzenie rejestru podstawowych informacji niezbędnych studentom. Muszą one obejmować całość z zakresu danej tematyki. Informacje te należy uporządkować pod względem właściwości merytorycznych i logicznych. Procedurą ułatwiającą określenie zależności istniejących między podstawowymi informacjami jest *analiza grafowa*, która polega – przypomnijmy – na wykazaniu powiązań merytorycznych i logicznych zachodzących między przekazywanymi informacjami. W grafie prezentowane są jako zbiór punktów, tzw. węzłów lub wierzchołków (Denek 1982). Każdemu wierzchołkowi grafu przyporządkowano cyfrę, która jest odpowiednikiem numeru wiedzy podstawowej. Informacje zależne od siebie zaznaczone są strzałkami. Brak strzałki i wektora między wierzchołkami oznacza brak związku między nimi.

W badaniach triangulacyjnych poszukiwałam odpowiedzi na pytanie: *jaka istnieje zależność między celami kształcenia i między treściami programu oraz jakiego typu innowacje skonstruują studenci?*

Sformułowane tu założenia teoretyczne stanowią podstawę sprecyzowania **celów pedagogiki twórczości**, które są jednocześnie punktem odniesienia przy pomiarze efektów procesu kształcenia, dlatego określono je w kategoriach wiadomości, umiejętności i nawyków oraz kształtującego się systemu wartości, samodzielnej twórczości i postaw. Formułowane cele szczegółowe (tzw. zadania) edukacji są powiązane z celami pośrednimi i ogólnymi.

Celem ogólnym pedagogiki twórczości jest więc kształtowanie samorealizującej się zawodowo osobowości młodych nauczycieli poprzez tworzenie programów autorskich lub co najmniej innowacji pedagogicznych z wykorzystaniem zdobytej na tym przedmiocie wiedzy przekazanej aktywnymi sposobami pracy oraz rozwijanie umiejętności twórczych w nowoczesnych warunkach pracy pedagogicznej. Studiowanie przedmiotu *pedagogika twórczości* powinno służyć osiągnięciu celów pośrednich, które poddano poniżej analizie macierzowej:

1. Zapoznanie studentów z podstawami wiedzy dotyczącej istoty i prawidłowości procesu twórczego człowieka.
2. Zapoznanie słuchaczy z istotą i sensem twórczości dzieci i młodzieży.
3. Kształcenie umiejętności samodzielnego poszukiwania związku twórczości dzieci i młodzieży z warunkami osobowościowymi, rodzinnymi, szkolnymi i społecznymi.
4. Rozwinięcie umiejętności samokształcenia, samodzielnego studiowania, korzystania z informacji, literatury i czasopism.
5. Poznanie podstawowych założeń, metod i technik badań i rozwijania twórczości dzieci i młodzieży.

6. Poznanie przez studentów, poszukiwanie przez nich i formułowanie celów, zasad oraz przebiegu zajęć twórczych dla dzieci.
7. Wyzwalanie twórczości u studentów uczestniczących w zajęciach.

Ponieważ cele edukacji powinny pozwolić na obserwowanie działalności uczących się, konieczne jest ich uszczegółowienie, określając: „co w rezultacie po ich realizacji uczeń (student) ma chcieć, znać, rozumieć i umieć” (Denek 1994, s. 103). Dlatego też jeden z celów pośrednich (np. drugi) programu przedmiotu *pedagogika twórczości* uszczegółowiono, aby kolejno poddać je analizie za pomocą macierzy:

1. Scharakteryzuj cechy dziecka twórczego.
2. Wymień i uzasadnij rodzaje twórczości dziecięcej.
3. Objaśnij zależność zachodzącą między twórczością a rozwojem umysłowym.
4. Opisz znaczenie środowiska rodzinnego dla twórczości dzieci.
5. Opisz znaczenie środowiska szkolnego dla twórczości dzieci.
6. Wyjaśnij zależność zachodzącą między twórczością dzieci a ich osiągnięciami szkolnymi.
7. Uzasadnij zależności zachodzące między twórczością dzieci a ich osiągnięciami pozaszkolnymi.
8. Ukaż rolę twórczości dzieci w ich zainteresowaniach.
9. Omów znaczenie twórczości dzieci dla spędzanej przez nich czasu wolnego.

Określone w ten sposób cele szczegółowe, jako zdania do wykonania przez studentów, nie są zróżnicowane według ważności. Nie można też wnikliwie spojrzeć na nie jako wyodrębnione struktury, ponieważ są uszeregowane według wymagań programu. Można te struktury i zachodzące między celami zależności przedstawić za pomocą macierzy (por. Denek 1994).

Rysunek 1. Macierz ustrukturyzowanych celów szczegółowych

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	1	1			1	1	1	1
2		2	1	1	1	1	1	1	1
3			3			1	1	1	1
4				4	1	1	1	1	1
5					5	1		1	
6						6		1	
7							7	1	1
8								8	1
9									9

Źródło: opracowanie własne.

W macierzy dla przejrzystości rysunku zrezygnowano z zaznaczania zer (są nimi puste pola). Wynika z niej, że wśród tych dziewięciu celów szczegółowych (sformułowanych do drugiego celu pośredniego) wyodrębniły się dwa obszary pojęciowe.

Pierwszy obejmuje cele 1-3, które dotyczą cech i rodzajów twórczości dzieci. Drugi obszar to cele 6-9 mówiące o osiągnięciach dzieci twórczych. Chcąc pozyskać drugi cel pośredni, należy skoncentrować się na realizacji 1., 8. i 9. celu szczegółowego. Istnieje między celami związek podrzędny i nadrzędny. Tym samym dostrzegamy między nimi pionową integrację przyczynowo-skutkową. Każdy cel dotyczy twórczości. Nie opisano procedury ich osiągnięcia. Ich realizacja będzie zależna od doboru treści kształcenia.

Pochodną celów i zadań kształcenia są **treści programowe** należące do nadrzędnych kategorii systemu dydaktycznego szkoły wyższej. Decydują one o strukturze, poziomie i stopniu nowoczesności kształcenia. Wynikają z dokładnego określenia materiału nauczania pod względem ilościowym i jakościowym. Uporządkowano je w jednostki struktur treści programowych, które są powiązane logicznie. Zatem kolejne informacje naukowe wynikają jedne z drugich, wyjaśniając związki i zależności zachodzące między poszczególnymi elementami. Ustalając kolejność treści, przyjmujemy za punkt wyjścia wątek główny zawierający najistotniejsze wiadomości i umiejętności określone celami kształcenia.

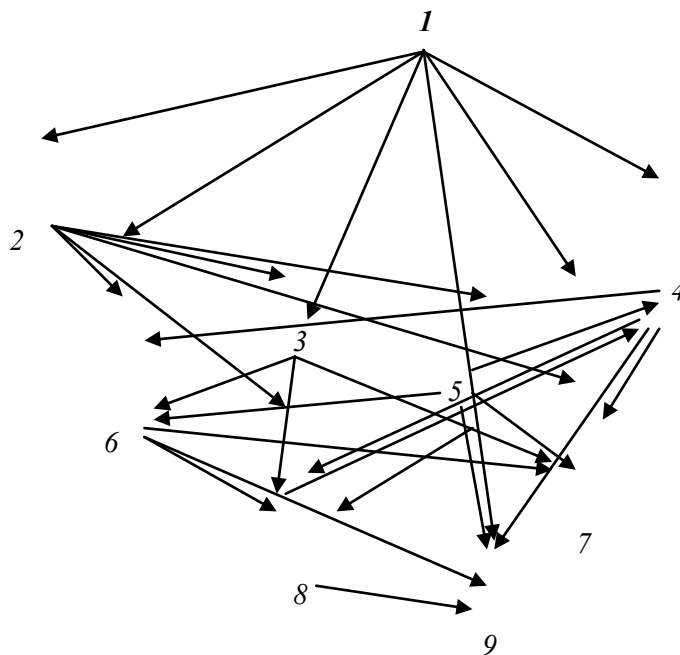
W niniejszym programie są one posegregowane w sześć grup (działów), tj.: 1) aktualny stan wiedzy o twórczości, 2) koncepcje twórczości, 3) twórczość pedagogiczna, 4) innowacje pedagogiczne, 5) twórczość dzieci, 6) dydaktyka twórczości.

Na podstawie działów treści programu należy wyszczególnić informacje podstawowe, które student powinien przyswoić po zakończeniu określonego tematu, a obejmujące całość danego zagadnienia. Podstawowe informacje porządkują według kryterium merytorycznego i logicznego. W tym miejscu w drugiej grupie treści programu *pedagogiki twórczości* wyodrębniono informacje podstawowe, których związek kolejno zobrazowano na grafie (rys. 2):

1. Cechy osobowościowe człowieka twórczego.
2. Struktura procesu twórczego.
3. Cechy i kryteria działania twórczego.
4. Sprzyjające rozwojowi twórczości warunki środowiskowe.
5. Rodzaje twórczości dziecięcej.
6. Rodzaje twórczości młodzieży.
7. Rodzaje twórczości człowieka dorosłego.
8. Rodzaje twórczości człowieka chorego (umysłowo i fizycznie).
9. Bariery blokujące twórczość.

Z grafu wynika, że istnieją dwa obszary pojęciowe, czyli 1-2 i 4-9. Pierwsza grupa treści dotyczy indywidualnych cech twórcy, druga – warunków pozwalających rozwijać się różnym rodzajom twórczości. Poszczególne treści wypływają z poprzednich. Widoczna jest więc pionowa integracja przyczynowo-skutkowa. Chcąc osiągnąć cele programu, należałoby się skoncentrować na realizacji 1., 2. i 4. treści. Między celami a treściami zachodzi pozioma integracja przyczynowo-skutkowa.

Rysunek 2. Graf ustrukturyzowanych treści kształcenia



Źródło: opracowanie własne.

Treści te można realizować w każdych warunkach. Układ treści jest liniowy. Do ich doboru posłużyły kryteria: dydaktyczne, naukowe, psychologiczne, wychowawcze, społeczne i prakseologiczne. Jednak stosowanie na zajęciach np. treningów twórczości wymaga od nauczyciela-wykładowcy dodatkowych kwalifikacji. Jest to program humanistyczny i behawioralny, ponieważ ześrodkowano go na uczniu – studencie i jego doświadczeniach. Z tych względów jest programem doświadczalnym, gdyż przyjęto, że proces uczenia się to dochodzenie do wiedzy przez doświadczenie, działanie i rozwiązywanie problemów. Jest równocześnie programem akademickim obejmującym wykaz treści, zestaw planowanych czynności, czyli metod, technik i treningów twórczości, tym samym zorientowanym na uczących się. Występuje w nim też korelacja z programami innych przedmiotów. Wykazuje się dynamicznością, czyli pokazuje ciągły rozwój tej dyscypliny. Program ten jest zbliżony również do teorii reconceptualistów, a dokładniej hermeneutycznych, ponieważ wiedza jest produktem tworzonym przez studentów wraz z wykładowcą, a także koncentruje się ona na interakcjach, porozumieniu się, obejmując uczenie się przez działanie i doświadczenie. Programowi przyświecają cechy: systematyczności, korelacji, koncentracji, zakresu, integracji, ciągłości, kolejności, wyrazistości i równowagi, użyteczności, złożoności, radykalizmu, akceptacji, kosztów

i naukowego statusu. Jest napisany w duchu teorii materializmu funkcjonalnego, formalizmu dydaktycznego, utylitaryzmu dydaktycznego i strukturalizmu.

Dla realizacji *pedagogiki twórczości* procesu kształcenia nauczycieli istotne są następujące **strategie**: kreowania i inspirowania przez nauczycieli i studentów; działania i odkrywania; przewyższania barier.

Natomiast przewodnie **zasady nauczania** *pedagogiki twórczości* można pogrupować w zasady: 1) naczelne (tj. pedagogicznego inspirowania studentów do ich samorozwoju; futurologiczności), 2) wspólnej twórczości nauczycieli i studentów (czyli: podmiotowości; optymizmu; stosowania wyobraźni i fantazji; wykorzystania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej; dywergencyjnego rozwiązywania problemów; poszanowania maksymalnej pomysłowości i oryginalności; odroczonego wartościowania i poszukiwania idealnego rozwiązania; stosowania wyobraźni i fantazji; doceniania intuicji, domysłu i inkubacji), 3) tworzenia kreatywnego klimatu psychospołecznego w pracy zespołowej i indywidualnej (tzn. swobodnej twórczej atmosfery pracy; czynnego słuchania; dialogu).

W spotkaniach dydaktycznych *pedagogiki twórczości* istotny okazał się wykład problemowy i konwersatoryjny oraz ćwiczenia poszukujące, problemowe, konwersatoryjne i laboratoryjne.

Końcowym rezultatem były utworzone przez 500 (100%) studentów **innowacje**. Aż 217 (43,4%) badanych „utworzyło” innowacje naśladowcze, tzn. opisało innowację naśladowaną przez siebie w pracy pedagogicznej, której autorem jest ktoś inny, zatem nie oni są autorami innowacji, ale włączają się w pracę innowacyjną preferowaną i realizowaną w szkole, w której pracują.

Kolejną grupą są *innowacje produkcyjne*. Są to ciekawe wytwory metodyczne opracowane na podstawie pozyskanej wiedzy i własnych pedagogicznych doświadczeń. Zaliczono do nich konspekty zajęć szkolnych i pozaszkolnych, które albo przedstawiają ciekawe rozwiązanie metodyczne, albo poruszają inną niż dotychczas tematykę. Sześćdziesiąt dziewięć (13,8%) osób utworzyło innowację produkcyjną. Najczęściej konstruowały one konspekty zajęć, w których ciekawie poruszały tematykę wychowawczą, profilaktyczną w korelacji z innymi dziedzinami edukacji (np. z językiem polskim, ekologią, plastyką, matematyką). Studenci zastosowali w nich też techniki i treningi myślenia twórczego poznane na zajęciach z *pedagogiki twórczości*.

Mniejszą grupę stanowią *innowacje inwencyjne*. Polegają one na pomysłowym stosowaniu określonej metody, techniki, formy pracy. Utworzyło je tylko 66 (13,8%) studentów. Studenci ci opisywali innowacje dotyczące stosowania grupowej formy i aktywnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, innego wykorzystania (np.) apeli (dawniej zwanych) grup wiekowych, planowania i organizowania wycieczek dla wychowanków oraz oceniania i kontrolowania uczniów.

Inni studenci – tj. tylko 29 (5,8%) osób – utworzyli *innowacje modyfikacyjne*. Polegają one na zmodyfikowaniu określonej techniki, metody, koncepcji pedagogicznej. Najczęściej studenci opisywali innowacje, które uwzględniały realizację koncepcji (np.) C. Freineta, M. Montesorii, zuchowej, harcerskiej w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, dostosowując je do możliwości swoich, uczniów, lokalowych, szkolnych, środowiskowych. Wielu z nich stwierdziło, że będą realizować w swojej pracy pedagogicznej stworzoną innowację.

Kolejną grupę stanowią utworzone *programy autorskie*. Indywidualnie 10 (2%) studentów i zespołowo 50 (10%) podjęło się tego zadania, tworząc 17 programów autorskich. Ich autorskie programy integrowały wychowanie z nauczaniem i edukację ekologiczną, a zbiorowo utworzone programy dotyczyły edukacji medialnej, polonistycznej, artystycznej zintegrowanej w nauczaniu początkowym. Zoperacjonalizowano prawidłowo sformułowane cele naczelne. Dobrane – dość ogólnie – treści kształcenia korelują z wyprowadzonymi celami, formami, metodami pracy oraz uwzględniają podstawy programowe. W programach tych należałoby jeszcze uściślić i nanieść poprawki o charakterze organizacyjnym. Dobierano treści kształcenia z poszczególnych dziedzin edukacji na zasadzie ich korelowania, wzajemnego ich wiązania. Integracja wystąpiła wtedy, gdy dobierano treści z poszczególnych dziedzin edukacji wokół (np.) kompetencji, umiejętności, sprawności ucznia czy zadań danej edukacji. Pięćdziesięciu dziewięciu (11,8%) studentów nie utworzyło projektu żadnej innowacji lub programu.

381 (76,2%) studentów utworzyło innowacje pedagogiczne, które mieszczą się na poziomie twórczości pedagogicznej subiektywnej i aż 10 (2%) studentów utworzyło innowacje należące do poziomu twórczości pedagogicznej obiektywnej węższego zakresu⁵. Ten wniosek jest bardzo pokrzepiający. Jednak nasuwają się pytania: 1) jeśli studenci na podstawie pozyskanej wiedzy potrafią skonstruować innowacje, to czy będą je realizować w pracy zawodowej? W jakim zakresie będą one zadowalające? Jeśli odrzucą te innowacje, co będzie tego przyczyną? 2) Dlaczego w polskiej szkole innowacje nie są powszechne, mimo że są one wymagane przy ocenie jakości pracy szkoły i w awansie zawodowym nauczyciela? Na te pytania w tym tekście nie udzielę już odpowiedzi.

Zakończenie

Niniejszy projekt jest próbą wyjścia poza tradycyjne kształcenie realizowane na studiach nauczycielskich. Tak urzeczywistniona *pedagogika twórczości* proponuje zmiany w procesie kształcenia w szkole wyższej w zakresie doboru i układu celów, treści, strategii

⁵ M. Magda-Adamowicz, *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra 2009.

i zasad kształcenia oraz form, technik, treningów ich realizacji. Przedstawione rezultaty wskazują na wzrost myślenia twórczego studentów na pedagogice twórczości. Przyjmują oni nowe informacje, które pozostawiają trwałe ślady w ich pamięci. Wynika to z tego, że odkrywają i tworzą nowe przekonania, działając i przeżywając je. Wiedza jest nie tylko rejestrowana w pamięci, ale też konstruowane są nowe informacje naukowe na podstawie już posiadanych i znanych przesłanek. Dzięki temu sądy studenta są utrwalane, uzupełniane i odtwarzane, a na takiej podstawie tworzone są innowacje pedagogiczne.

Zaprezentowane badania potwierdziły tezę o dużym znaczeniu teoretycznym i praktycznym stosowania aktywnych sposobów pracy na studiach. *Pedagogika twórczości* stwarza optymalne warunki do rozwijania aktywności młodych nauczycieli, przyczynia się do rozwoju własnego stylu pracy zawodowej. Umożliwia również respektowanie zasad indywidualizacji i stopniowania trudności w nauczaniu grupowym i zbiorowym oraz łączenie uczenia się przez przyswajanie i odkrywanie z przeżywaniem i działaniem, wzmacniając nastawienia emocjonalne, motywacyjne oraz kształcąc ich umiejętności. Umożliwia podtrzymanie wszechstronnej aktywności studentów. Dzięki niniejszemu następuje intensyfikacja, optymalizacja i modernizacja procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Zatem, jak wynika z niniejszego zarysu, transformacja społeczna i rozwój cywilizacji przyczynią się do zmiany, a raczej podwyższenia, wymogów wobec edukacji, w tym wobec kształcenia nauczycieli. Adekwatne wydaje się kształcenie ich do twórczości pedagogicznej. Współcześnie w Polsce problematyka twórczości występuje w postaci przedmiotów fakultatywnych i przedmiotów nauczania w formach dokształcających, tj. w studiach podyplomowych realizowanych w szkołach wyższych w Warszawie, Białymstoku, Wrocławiu, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Toruniu i Zielonej Górze. Bogata jest również oferta kursów, warsztatów i treningów w ośrodkach metodycznych, choć funkcjonują tylko jedno (w Warszawie) studia magisterskie z psychopedagogiki twórczości. Bardzo zadowalające jest także to, że na naszym Uniwersytecie Zielonogórskim od 2015 r. studenci edukacji elementarnej będą mieć możliwość studiowania dodatkowego profilu, tj. wspieranie dzieci w rozwoju zdolności, na którym będzie realizowana szeroko rozbudowana i rozumiana pedagogika zdolności i twórczości.

Modernizacja procesu kształcenia wyższego jest nieodzownym elementem reformy edukacji i szkolnictwa wyższego. Skuteczność kształcenia w dużej mierze zależy od aktywności i zaangażowania studentów oraz ich pozytywnego stosunku do nauki. Aby to osiągnąć, należy unowocześnić proces kształcenia poprzez wprowadzanie interesujących rozwiązań, elastyczności metodycznej i organizacyjnej wykładowców. Istnieje więc nadzieja, że prowadzone rozważania i badania wniosą pewien wkład w rozwój szkolnictwa wyższego i teorii programowania jako subdyscypliny pedagogicznej.

LITERATURA

- BEREŻNICKI F. (2002), Umiejętność uczenia się warunkiem efektywności procesu kształcenia, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereżnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin.
- DENEK K., JASNOWSKA J., MAZIARZ C. (1982), *Zasady doboru i strukturalizacji treści kształcenia*, Warszawa.
- DOBROŁOWICZ W. (1982), *Psychologia twórczości w zarysie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce.
- (1984), *Przedwstęp do psychopedagogiki kreatywności*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, nr 1-2.
- (1993), *Psychika i bariery*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- (1995), *Psychodydaktyka kreatywności*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- GIZA T. (1999), *Przygotowanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej*, Kielce.
- GÓRALSKI A. (1990), *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- GNITECKI J. (1999), *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań.
- LEWOWICKI T. (2002), *W poszukiwaniu modelu kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Edukacja w wyższych szkołach wojskowych*, red. R. Stępień, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa.
- LIMONT W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2007), *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela kl. I-III*, Zielona Góra.
- (2009), *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra.
- (2012), *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń.
- , POSZENDA I. (2011), *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń.
- KOZIELECKI J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- MEŁOSIK Z. (2000), *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, „Studia Edukacyjne”, nr 5.
- NĘCKA E. (2001), *Psychologia twórczości*, Kraków.
- PALKA S. (2004), *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Kraków.
- POPEK S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin.
- (2010), *Psychologia twórczości*, Kraków.
- SCHULZ R. (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- WOŁOŻYŃ S. (1997), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX w stuleciu*, „Strzelec”, Kielce.

Marzenna Magda-Adamowicz

THE SIGNIFICANCE OF THE *PEDAGOGY OF CREATIVITY*
IN PEDAGOGY EDUCATION

Summary

The interest in academic education system increases in decisive moments as the formation of new social order implicates among other things the search for an adequate model of education. Academic education system has been perceived throughout centuries as an important factor determining

social, economic development as it educates specialists with the highest level of qualifications who carry out research creating and spreading new, scientific knowledge. Nowadays, the search for new, more effective and more efficient ways of educating seems crucial. Based on four theories presented in table 1, a narrow understanding of pedagogical creativity has been accepted; it has been limited to the creativity in the didactic, educational and tutorial process towards students taking parts in lessons and extra-curricular lessons and innovations are the immediate effects of this creativity. Having pursued long-term research, the subject of creativity pedagogy was introduced in pre-school and early-school education specialisations. Within triangulation research the analysis of aims and contents of education has been performed. A superior and inferior connection between them as well as cause and effect vertical integration have been shown. 381 (76,2%) out of 500 students having completed creativity pedagogy course have created pedagogical innovation which are placed at the level of subjective pedagogical innovation and as many as 10 (2%) of students have created innovation classified as objective pedagogical creativity of narrower range.