



Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

Postawy twórcze *versus* odtwórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym i „ewolucja”¹ tych postaw jako egemplifikacja idei transgresji w edukacji szkolnej

**Wprowadzenie – transgresja jako konieczność rozwojowa
i społeczne wyzwanie**

*Człowiek będzie transgresyjny albo nie będzie go wcale*².

Na gruncie pedagogiki stawiane są/jest zadanie/a tworzenia koncepcji „nowego człowieka” – ideału wychowawczego, odzwierciedlającego idealny wzór cech osobowych i zachowań, i formułowane jest ogólne edukacyj-

¹ Termin „ewolucja” przyjęty został celowo, ale ze świadomością jego ograniczeń związanych z zastosowaną procedurą metodologiczną, która nie zakłada oceny rozwoju postaw twórczych poszczególnych jednostek (i grup) w badaniach podłużnych, a jedynie ich porównanie na poszczególnych poziomach edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego też wnioskowanie o „rozwoju” (progresji) lub „regresji” tych postaw jest tu ostrożne, ale uprawnione w kontekście zarzutów stawianych szkole (edukacji szkolnej), związanych z promowaniem „konformizmu” i „odtwórczości”, co wiąże się z marnowaniem potencjałów uczniów zdolnych. Autorka ma także świadomość, iż zauważona ewolucja może być wynikiem naturalnego rozwoju dziecka, ale też z racji cech rozwojowych dziecka w tym wieku (podatność na autorytet nauczyciela, tożsamość odzwierciedlona, zapożyczona) działania szkoły mogą – jeśli nie wspierają kreatywności dziecka – silnie negatywnie wpływać na jego postawy, także twórcze.

² J. Koziński: *Transgresje jako źródło kultury*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Koziński. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999, s. 246; por. J. Koziński: *Transgresjonizm*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 780.

ne *credo*, którym można uczynić kształtowanie człowieka samowiednego, sprawczego³, twórczego, mającego szansę poradzić sobie ze złożonością świata i życia, a więc zdolnego do dokonywania transgresji osobistych (samodoskonalenie) i publicznych (doskonalenie świata). Realizacja tego zadania jest niezmiernie trudna, co wynika zarówno ze złożoności natury ludzkiej, jak i złożoności świata, w którym człowiek żyje, a także wielości czynników determinujących stawanie się jednostką kreatywną, twórczą, zdolną do transgresji.

Odwołując się do koncepcji Józefa Koźmieleckiego⁴, naturę ludzką można ująć w kategoriach „wielkiej trójki”, na którą składają się: geny określające biologicznie i filogenetycznie zdeterminowaną naturę człowieka; memy⁵ wyznaczone przez przekaz socjokulturowy, egemplifikujące społeczną naturę człowieka, ukształtowaną historycznie; samorozwój i samodoskonalenie stanowiące wynik osobistej aktywności psychicznej i osobistych doświadczeń biograficznych, łącznie decydujące o autokreacji i kreowaniu świata, który się rozwija w sposób bezpieczny dla wszystkich. Wizje człowieka w naukach społecznych rekapitułuje Koźmielecki, wskazując trzy wzajemnie powiązane, choć tradycyjnie rozdzielane, wzory: człowieka hubrystycznego, którego cechują egocentryzm i narcyzm, a jego działania wyznacza potrzeba potwierdzenia własnej wartości (wzór autokreacji charakterystyczny dla kultury zachodniej, którą Christopher Lasch⁶ określa jako kulturę narcystyczną); człowieka samowiednego, będącego krytycznym badaczem siebie i świata (wzór człowieka refleksyjnie i realistycznie oceniającego siebie, własne działania autokreacyjne i warunki autokreacji, jakie stwarza świat, w którym żyje); oraz człowieka transgresyjnego, sprawczego, kreatywnego, przekraczającego bariery osobiste i zewnętrzne we własnym rozwoju, ukierunkowanego na samodoskonalenie i optymalizującą zmianę świata własnego życia⁷.

Transgresje jako akty i nastawienie transgresyjne⁸ są swoistą koniecznością zarówno w życiu jednostkowym, jak i społecznym. Bez nich bowiem nie jest możliwy rozwój, a ponadto w szybko zmieniającym się

³ J. Koźmielecki: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa: Jacek Santorski & Co., 1995, s. 158–162.

⁴ J. Koźmielecki: *Zaduma nad możliwością ulepszenia człowieka*. W: *Humanistyka przełomu wieków...*, s. 118–120.

⁵ R. Dawkins: *Samolubny gen*. Tłum. M. Skoneczny. Warszawa: Prószyński i S-ka, 1996.

⁶ Ch. Lasch: *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton, 1978.

⁷ J. Koźmielecki: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.

⁸ Można przyjąć, że akty transgresji (zachowania, aspekt behawioralny), poprzedza kształtowanie się nastawień (postaw) transgresyjnych, by bowiem

świecie stanowią warunek radzenia sobie człowieka ze zmiennością i nieprzewidywalnością świata, chroniąc jednostkę przed różnymi zaburzeniami rozwojowymi i społecznymi. Działania transgresyjne wiążą się bowiem z celowym i świadomym przekraczaniem dotychczasowych granic kultury materialnej, symbolicznej i społecznej, a więc z czynami pozwalającymi przekształcać rzeczywistość i wychodzić poza to, kim człowiek jest i co aktualnie posiada (akty twórcze i innowacyjne). Działania te służą zaspokajaniu potrzeb wyższego rzędu, głównie samorealizacyjnych, ale też pozwalają przekształcać rzeczywistość, zwiększając szansę przetrwania i rozwoju świata, a wraz z nim i człowieka.

Celem postawionym w artykule jest refleksja nad kondycją szkoły dokonywana w kontekście realizacji wskazanych idei, dlatego analizy teoretyczne odnoszą się do tych dwóch zagadnień, empiryczna egzemplifikacja zaś, stanowiąca swoiste potwierdzenie czynionych refleksji, jest jedynie prezentacją wstępnych wyników badań w tym obszarze. Artykuł nie ma zatem charakteru, ani też nie przyjmuje formuły typowego komunikatu z badań, choć założenia teoretyczno-metodologiczne oraz informacje dotyczące próby badawczej i terenu badań zostały tu przedstawione jednak w sposób odbiegający od przyjętych reguł (założenia teoretyczne i operacjonalizacja zmiennych zostały przedstawione w części analitycznej artykułu).

Szkola jako przestrzeń wspierania rozwoju postaw transgresyjnych?

To szkoła musi wyposażyć dziecko w korzenie ... aby mogło stanąć mocno i rosnąć... Wyposażyć dziecko w skrzydła... aby mogło wznieść się w powietrze⁹.

Transgresyjność jest nie tylko wskazaniem dla człowieka, ale i niezbywalną koniecznością, jeśli analizujemy ją w kontekście edukacji. Idea ta określa nadrzędny cel wychowania – wspieranie kształtowania jednostki jako sprawcy, człowieka twórczego¹⁰ i ekspansywnego, zdolnego

działać twórczo (przekraczać własne ograniczenia i „ograniczenia” w świecie), wstępnie należy uznawać takie działanie za wartościowe (aspekt poznawczy), mieć pozytywny stosunek i chęć działania wybiegającego poza przyjęte standardy (aspekt emocjonalno-motywacyjny).

⁹ J.J. McWhirter et al.: *Zagrożona młodzież*. Przeł. H. Grzegółowska-Klarkowska, A. Basaj. Warszawa: PARPA, 2001, s. 55.

¹⁰ S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003; *Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004; K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.

do rozwiązywania problemów transgresyjnych najpierw we własnym życiu (transgresje psychologiczne, prywatne), a później w życiu społeczeństwa (transgresje historyczne, publiczne). Odbywać się to może niezależnie od przyjętej ideologii edukacyjnej¹¹, wymaga bowiem jedynie przeformułowania celu, uzyskania jego świadomości i pobudzenia motywacji nauczycieli oraz stosowania metod mediacyjnych o charakterze produktywnym. Czynnikiem rozwoju postaw transgresyjnych powinno być oddziaływanie w środowisku szkolnym, ukierunkowane na wspieranie kształtowania się postaw kreatywnych, transgresyjnych i jednocześnie prospołecznych¹². Ale szkoła wciąż przechodzi nieokreśloną i nieustaloną w swych założeniach transformację. Ponadto, z perspektywy analizy życia codziennego szkoły niewiele się w owej codzienności ucznia zmienia, z pewnością zaś nie w kierunku optymalizowania jego możliwości, co widoczne jest zarówno w perspektywie dorosłych edukatorów (nauczycieli), jak i podmiotów edukacji (uczniów), a odzwierciedla to ujawnianie się wielu problemów w życiu szkoły, powodujących jej dysfunkcjonalność lub ograniczających wypełnianie przez szkołę nałożonych na nią funkcji, także tych związanych z kształtowaniem postaw transgresyjnych.

¹¹ Mówiąc o ideologiach edukacyjnych, mam na myśli ideologię przekazywania, interpretowania i podmiotowości (R. Meighan: *Socjologia edukacji*. Tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993). Każda z nich może być tak realizowana, by sprzyjała kształtowaniu postaw twórczych, ale wówczas, gdy jest stosowana refleksyjnie i ze świadomością funkcji, jakim służy, i potrzeb rozwojowych dziecka (rozwój człowieka wszak determinowany jest jego możliwościami, zasobami i potrzebami adekwatnymi do etapu rozwoju, transformacja wiedzy zaś nie jest możliwa bez jej uprzedniego „przyswojenia”).

¹² Transgresja w swej istocie stanowi podstawę kształtowania się postaw prospołecznych, co wynika choćby z koncepcji człowieka zbuntowanego Alberta Camusa (A. Camus: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Oficyna Literacka, 1993), w której zakłada się, że bunt metafizyczny stanowi egemplifikację optymalizującego i kreatywnego działania na rzecz świata (społecznego i fizycznego), dlatego też działania transgresyjne mogą i powinny mieć jednocześnie charakter prospołeczny (allocentryczny i socjocentryczny). Rozwój przebiega także w dwóch głównych wymiarach: od egocentryzmu do prospołeczności oraz od kontroli zewnętrznej do wewnętrznej.

Szkoła jako przestrzeń marnowania potencjałów ucznia?

*Istnieją dwa gatunki dzieci: mądre i głupie. Mądre dzieci to te, które odnoszą sukcesy, a głupie, to takie, które w szkole ponoszą porażki*¹³.

Teza, że obecny system edukacji nie tyle odkrywa, ile marnuje i często nawet niszczy potencjały i talenty rozwijającej się jednostki, a więc i zaangażowanie (motywację)¹⁴ twórcze młodych ludzi, nie jest odosobniona. Andreas Salcher wskazuje na to, że współczesne „szkoły nie robią nic, aby wzmocnić siłę kapitału społecznego danej społeczności”¹⁵. Dyskusja poprzedzająca zmianę „na lepsze” musi jednak wiązać się z uzyskaniem odpowiedzi na pytanie: jak rzeczywiście jest i dlaczego tak się dzieje? Powinno to stanowić wynik refleksyjnej diagnozy systemu edukacji i autodiagnozy podmiotów tworzących środowisko życia szkoły, nie zaś tak powszechnego i obecnego w życiu społecznym „krytykanctwa”, niemającego zwykle potwierdzonych rzetelnie podstaw. Andreas Salcher¹⁶ dokonuje próby diagnozy czynników wyznaczających tak powszechnie stwierdzaną dysfunkcjonalność szkoły, wychodząc z pierwotnego założenia, że wszystkie dzieci są w jakiejś sferze utalentowane, szkoła zaś nie tylko tych talentów nie wydobywa, ale powoduje ich „utratę”. Jest to następujący dekalog „grzechów szkoły”:

1. Masowe niszczenie talentów, zdolności i potencjału kreacyjnego młodego pokolenia;

¹³ A. Salcher: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Tłum. A. Rylska-Juruś. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2009, s. 19. Słowa autora stanowią prowokację, odzwierciedlającą jednak stereotyp postrzegania dzieci przez nauczycieli, powodujący naznaczenie ich jako „zdolnych” lub „niezdolnych”, co włącza efekt Pigmaliona, stanowiący odmianę samospełniającego się proroctwa, polegającego na spełnianiu się pozytywnego/negatywnego oczekiwania wobec kogoś tylko dlatego, że takie oczekiwanie zostało wytworzone.

¹⁴ Przez zaangażowanie twórcze rozumiem zaktualizowaną motywację do działań czy zachowań twórczych. Jeśli niszczone są potencjały i talenty ucznia (zob. A. Salcher), to jednocześnie owo zaangażowanie jest ograniczane, a nawet eliminowane (w tym także motywacja do działań twórczych) – brak zaangażowania twórczego (motywacja i działanie) stanowi wynik „niszczenia”, nieujawnienia się, braku aktywizacji owych potencjałów i talentów, jeśli bowiem nie ma tzw. doświadczeń uczących potwierdzających ich posiadanie, nie ma też podstaw do „wiary” w to, że się je posiada, co może ograniczać działanie twórcze (z lęku przed niepowodzeniem).

¹⁵ W. Furmanek: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: A. Salcher: *Utalentowany uczeń...*, s. 12.

¹⁶ Ibidem.

2. Traktowanie indywidualnych uzdolnień jednostki jako utrudnień i przeszkód w realizowaniu zadań szkoły;
3. Brak kompetencji i rzeczywistego zaangażowania kadry nauczycielskiej, racjonalizującej własne niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze jako pochodną uwarunkowań ekonomicznych;
4. Dyktatura nauczycieli „średniaków”, marginalizujących dobrych nauczycieli jako szkodliwych, niewygodnych i stanowiących dowód własnych deficytów, dlatego zagrażających poczuciu własnej wartości;
5. Błędne diagnozy dotyczące cech ucznia, związane z traktowaniem twórczości i niekonwencjonalności ucznia jako wyznacznika jego patologii, co powoduje, że doznaje on coraz większej frustracji, poczucia bezsilności i bezradności, potencjalnie ewokujących opozycję, opór i bunt, stanowiących podłoże dewiacji na zasadzie „samospełniającego się proroctwa”;
6. Uchylenie się szkoły od odpowiedzialności za wychowanie ucznia, który doświadcza deficytów wychowawczo-socjalizacyjnych w rodzinie – teza o pokoleniu niewychowanym, zaniedbanym wychowawczo i przeciążonym wymaganiami stawianymi mu przez społeczeństwo, głównie jednak przez rodzinę;
7. Brak zainteresowania nauczycieli dziećmi zdolnymi i wspierania ich w rozwijaniu własnych potencjałów, wynikające z potocznego i nie zawsze uświadomionego przekonania, że dziecko zdolne jest zagrożeniem dla poczucia kompetencji nauczyciela i niewygodne, bo wymagające dodatkowej pracy i zaangażowania;
8. Brak współpracy rodziny i szkoły w tworzeniu prawidłowych warunków rozwoju oraz jego transgresyjnego ukierunkowania – wzajemne przetrzucanie na siebie winy i odpowiedzialności za niepowodzenia ucznia;
9. Brak nastawienia szkoły jako instytucji na rozbudzanie samodzielności ucznia, brak kroków szkoły w kierunku tworzenia w niej środowiska uczenia się życia i odkrywania samego siebie (teza o unifikacji i odgórnym narzucaniu standardów niezależnie od indywidualnych zdolności i preferencji) nie dają wyboru i nie motywują do autorefleksji;
10. Nastawienie szkoły na nauczanie przedmiotowe, z dominacją matematyki, języka ojczystego i nauk przyrodniczych, a nie na wychowanie i przygotowanie do życia, co stanowi sprzeczność z szerokim rozumieniem człowieka wykształconego i coraz częściej wskazywaną koniecznością uwzględniania wszystkich typów inteligencji dzieci w kształceniu ucznia (koncepcja inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera¹⁷).

¹⁷ H. Gardner: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2002.

Postawy twórcze w karierze edukacyjnej ucznia – badania własne

*Największym niebezpieczeństwem dla większości z nas nie jest to, że mierzymy za wysoko i nie osiągamy celu, ale to, że mierzymy za nisko i cel osiągamy*¹⁸.

Psychologia rozwojowa broni tezy, że uczeń (człowiek) ma naturalny pęd do nauki, zdeterminowany naturalną potrzebą, jaką jest ciekawość poznawcza i potrzeba eksploracji świata ukierunkowana na jego zrozumienie. Jeśli zatem powszechnie konstatujemy, że uczniowie nie chcą się uczyć czy nie lubią szkoły, bo nie lubią się uczyć, nie możemy przypisać winy i obarczyć odpowiedzialnością za ten fakt uczniów, ale system edukacji, a na poziomie relacyjnym – głównie nauczyciela, który w jakiś sposób spowodował „wyłączenie” tej naturalnej potrzeby¹⁹. Powszechnie stosowana bowiem w tworzeniu systemu edukacji powinna być – wprowadzona w tym podrozdziale jako motto – zasada Michała Anioła, przywołana przez Andreasa Salchera²⁰. Stawia się więc tezę, że naturalne rozwojowo kreatywność i twórczość dziecka zamiast być w szkole rozwijane, raczej są tłumione. Wiemy wszak, że dzieci w młodszy wieku szkolnym są otwarte, ciekawe świata i twórcze²¹. „Mali twórcy” trafiając do instytucji edukacyjnych, powinni być wspierani w kształtowaniu odwagi twórczej przez nauczyciela. Szczególnie zaś interesujący dla kształtowania postaw twórczych wydaje się właśnie młodszy wiek szkolny (7–12 lat), w którym zachodzą intensywne zmiany rozwojowe zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Podjęcie i kontynuowanie nauki w szkole wiąże się bowiem z koniecznością rozwiązywania zadań twórczych, których rezultaty są oceniane, ale też z podporządkowaniem się różnym wymaganiom i z wypełnianiem nowych obowiązków. Wciąż jednak jedną z najważniejszych właściwości psychicznych dziecka w tym wieku jest ciekawość otaczającego go świata, wzbudzająca dążności do działań poznawczych – zdobywania wiedzy, skorelowanej z potrzebą zrozumienia i kontroli („objęcia w posiadanie”) zewnętrznego świata, co prowadzi do powstawania stałych zainteresowań. Potrzebom poznawczym towarzyszy potrzeba aktywności, którą można ukierun-

¹⁸ A. Salcher: *Utalentowany uczeń...*, s. 222.

¹⁹ Znana jest powszechnie anegdota, która odnosi się do tej kwestii: „Jasiu, dlaczego nie byłeś wczoraj w szkole? – pyta nauczyciel. Proszę Pana, nie miałem czasu, musiałem się uczyć – odpowiada Jaś”.

²⁰ A. Salcher: *Utalentowany uczeń...*, s. 222.

²¹ J.W. Eby, J.F. Smutny: *Jak kształtować uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Konarzewski. Warszawa: WSiP, 1998; G. Lewis: *Jak wychowywać utalentowane dziecko*. Tłum. A. Paweńczak. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 1998.

kować twórczo²². Twórczość zaś od wielu lat w pedagogice ma status jednego z głównych celów edukacji, zadania realizowanego przez szkołę i powinności nauczyciela, którego funkcją jest nie tylko tworzenie warunków sprzyjających twórczemu myśleniu uczniów, ale też kreowanie i inicjowanie nowatorskich rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Twórczość jest bowiem tym szczególnym rodzajem aktywności, która w najwyższym stopniu wyzwala potencjały człowieka, służąc rozwojowi jego osobowości, angażuje i ujawnia jego zdolności.

Badania z zakresu psychopedagogiki twórczości dowodzą, iż stymulowanie twórczej aktywności uczniów rozwija ich wrażliwość zmysłową, wyobraźnię, pomysłowość, płynność, giętkość i oryginalność myślenia, otwartość umysłu, umiejętność odkrywania, formułowania i rozwiązywania problemów i samodzielność wyrażania sądów oraz wewnętrzną motywację zadaniową²³. W stymulowaniu rozwoju postaw twórczych szczególnie ważny jest okres 7–10 lat, gdy dziecko wykazuje największą zdolność do zachowań twórczych i stosunkowo największą podatność na stymulowanie tego typu zachowań. W głównej mierze zależy to od nauczyciela – jego umiejętności i motywacji do poznania i rozumienia potrzeb dziecka.

Postawy twórcze i odtwórcze uczniów klas I–III szkoły podstawowej zbadano, wykorzystując *Skalę Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*²⁴, która spełnia niezbędne wymogi psychometryczne i może być wykorzystywana jako technika diagnostyczna w badaniach postaw twórczych dzieci w wieku 7–9 lat. Narzędzie składa się z kilku części ujętych w dwóch modułach: (a) identyfikacyjnym, w którym dziecko ocenia strategię działania, a nie siebie w strategii, ze względu na fakt, iż wiek rozwojowy utrudnia mu przyjęcie osobistej perspektywy w samoocenie (ocena dywergencji, motywacji, elaboracji czynności nowych, stosunku do niepowodzeń w działaniu twórczym); (b) samooceniającym, odnoszącym się do wiedzy o sobie i autorefleksji, z założeniem, że procedura badania w module pierwszym wykształciła gotowość do oceny strategii działania (strategia postrzegania trudności, strategia radzenia sobie z trudnością, empatyczne rozumienie sytuacji trudnej innych osób – aspekt intrapersonalny i interpersonalny).

²² R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Tłum. I. Wojnar. Warszawa: WSiP, 1988; C. McGregor: *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka*. Tłum. B. Stokłosa. Warszawa: „Świat Książki”, 1998; por. J. Uszyńska-Jarmoc: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2003.

²³ B. Dyrda: *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 11.

²⁴ K. Krasoń: *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III. Kraków: MEN, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, 2011.

Badaniami objęto 190 uczniów szkoły podstawowej, klas I-III (Olkusz²⁵, Gliwice, Tarnowskie Góry), zróżnicowanych wystarczająco w zakresie płci (48% – dziewczęta; 52% – chłopcy) i pozostałych zmiennych społeczno-demograficznych (z pewną nadreprezentacją miast średniej wielkości oraz uczniów klasy I i III – w celu porównania wyników uzyskanych na wstępie edukacji szkolnej i na zakończenie danego etapu kształcenia).

Ponieważ działania szkoły w kontekście kształtowania postaw twórczych, zwykle i nie tylko potocznie, waloryzuje się negatywnie, postawiony problem wiązał się z weryfikacją tej tezy. Przeprowadziłam więc prostą analizę poziomu postaw twórczych i ich ewolucji w toku pierwszych lat edukacji szkolnej. Uzyskane wyniki zestawiałam w tabelach, dynamizm postaw twórczych zaś sprawdziłam, wykorzystując parametryczny test dla dwóch wskaźników struktury (dokonując porównań dychotomicznych, ze względu na małą liczebność uczniów klas II – zestawiono wyniki uczniów klas I z wynikami uczniów klas II i III).

Moduł identyfikacyjny. Wybór dokonywany jest z perspektywy obserwatora, co ułatwia wykonanie zadania poprzez konkretyzującą identyfikację z postacią (bohaterem scenki).

1. Dywergencja (tabela 1) wyznacza najogólniej gotowość do poszukiwania własnych i oryginalnych rozwiązań, a rozumiana jest jako skłonność do wysokiego poziomu giętkości i oryginalności myślenia, bez odwoływania się do gotowych rozwiązań, zachowania algorytmiczne zaś określają skłonność do stosowania znanych i podanych przez inne osoby rozwiązań. Jak można zauważyć – wśród uczniów klas początkowych widoczna jest tendencja do uzyskiwania wyników wysokich (wysoki poziom dywergencji; wyniki wysokie – 37,37%; W:N = 1,16), który jest wyraźnie niższy wśród uczniów klasy pierwszej (wyniki niskie – 54,67%; W:N = 0,19) i rośnie sukcesywnie w toku nauki szkolnej (klasa II – wyniki wysokie 52,94%; W:N = 2,0; klasa III – wyniki wysokie 55,56%; W:N = 4,09). Ogólnie zatem widoczna jest wśród uczniów edukacji początkowej gotowość do podejmowania osobistego wysiłku poszukiwania rozwiązań oryginalnych, unikania zaś zachowań algorytmicznych, uznawanych za mało interesujące. Ewolucja postawy twórczej w prymarnym dla niej aspekcie dywergencyjnym jest niewątpliwie pozytywna, gdyż przejawiana początkowo tendencja do negatywnej waloryzacji działań wymagających własnego wysiłku intelektualnego i preferowania rozwiązań gotowych

²⁵ Włączono w analizę wyniki badań dotyczących postaw twórczych różnicowanych zmiennymi osobowościowymi, w kontekście adaptacji do warunków szkoły dzieci w klasach I-III, co spowodowało ową nadreprezentację miast średniej wielkości i stosunkowo niską liczebność uczniów klas II (praca magisterska: K. Piątek: *Postawa twórcza a adaptacja społeczna do życia w szkole uczniów klas wczesnoszkolnych*, 2013, Katowice).

(klasa I) stopniowo, ale konsekwentnie zmienia swoje ukierunkowanie – czyli coraz bardziej pozytywnie jest waloryzowane dywergencyjne podejmowanie aktywności. Można więc założyć z pewnym prawdopodobieństwem, że nauka szkolna sprzyja rozwijaniu giętkości i oryginalności myślenia, czyli poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań zadań podejmowanych przez uczniów. Statystyczna istotność wyników mierzona testem dla dwóch wskaźników struktury została potwierdzona (wyniki niskie – $u = 5,41$; $u\alpha = 3,71$; $\alpha = 0,0001$; wyniki wysokie – $u = -6,86$; $u\alpha = -3,71$; $\alpha = 0,0001$). Potwierdzona została zatem hipoteza o zróżnicowaniu poziomu dywergencji wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasy II-III), wskazująca jednoznacznie wzrost preferencji zachowań dywergencyjnych w toku nauki szkolnej, co jednak warunkowane może być zarówno rozwojowo, jak i sposobem oddziaływań edukacyjnych.

Tabela 1

Poziom dywergencji (N = 190)

Badani		Poziom dywergencji			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (Ś)	wysoki (W)	
ogółem					
1,16	N	61	58	71	190
	%	32,10	30,53	37,37	100,0
klasa pierwsza					
0,19	N	41	26	8	75
	%	54,67	34,67	10,66	100,0
klasa druga					
2,00	N	9	7	18	34
	%	26,47	20,59	52,94	100,0
klasa trzecia					
4,09	N	11	25	45	81
	%	13,58	30,86	55,56	100,0

2. Sfera motywacyjna (tabela 2) odnosi się do troski o własny wizerunek jako osoby oryginalnej lub niewyróżniającej się i podporządkowującej regułom. Motywy działania twórczego określane są jako: własna korzyść lub prospołeczność. Niski poziom motywacji określa tendencję do niewyróżniania się, poszukiwania rozwiązań sprawdzonych, zapewniających sukces i akceptację otoczenia (bezpieczny konformizm) – odwrotnie jest w przypadku wyników wysokich (nonkonformizm). Wśród uczniów klas początkowych ujawnia się zatem tendencja do bezpiecznego konformizmu (21,05%; W:N = 0,3), która najwyraźniej zaznacza się w klasie

pierwszej (25,33%; W:N = 0,21), malejąc istotnie w klasie drugiej (14,71%; W:N = 0,4), by znów nieco wzrosnąć w klasie trzeciej (19,75%; W:N = 0,38). Właściwa zatem dla uczniów klas początkowych jest tendencja do dostosowywania się do ogólnie obowiązujących zasad, które podsuwają rozwiązania sprawdzone, gwarantujące sukces. Podporządkowanie się wynika także z podstawowego dla nich motywu działania, jakim jest „zasłużenie” na akceptację otoczenia, wzmacniane brakiem pewności siebie (poczucia własnej wartości).

Tabela 2

Poziom motywacji (N = 190)

Badani		Poziom motywacji			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (Ś)	wysoki (W)	
ogółem					
0,30	N	40	138	12	190
	%	21,05	72,63	6,32	100,0
klasa pierwsza					
0,21	N	19	52	4	75
	%	25,33	69,34	5,33	100,0
klasa druga					
0,40	N	5	27	2	34
	%	14,71	79,41	5,88	100,0
klasa trzecia					
0,38	N	16	59	6	81
	%	19,75	72,84	7,41	100,0

Ewolucja w zakresie motywacji w toku edukacji wczesnoszkolnej jest widoczna i pozytywna z perspektywy kształtowania się postaw twórczych, ale ujawnia się w niewielkim stopniu, co zapewne determinowane jest rozwojowo (dziecko w wieku wczesnoszkolnym kieruje się głównie potrzebą akceptacji ze strony otoczenia, od którego przejmując standardy zachowań jeszcze bezrefleksyjnie i tym samym bezwarunkowo). Jednak można wskazać, iż następuje powolny progres postaw nonkonformistycznych, przejawiających się w większej odwadze uwalniającej tendencję do zaskakiwania otoczenia rozwiązaniami niekonwencjonalnymi, warunkowanej większą pewnością siebie (wzrost poczucia własnej wartości). Ważne dla kształtowania postaw twórczych jest w tym kontekście eliminowanie lęku przed oceną zachowań dokonywaną przez otoczenie osób dorosłych – rodziców i nauczycieli. Statystyczna istotność wyników mierzona wskazanym wcześniej testem została potwierdzona (wyniki niskie

- $u = 1,67$; $u\alpha = 1,64$; $\alpha = 0,05$; wyniki wysokie - $u = -1,67$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$). Potwierdzona została zatem hipoteza o zróżnicowaniu poziomu i charakteru motywacji wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasa II-III), wskazująca jednoznacznie, choć słabiej niż w zakresie dywergencji, na wzrost preferencji dążenia do zaskakiwania i zadziwiania otoczenia swoją twórczością, a więc postawę nonkonformistyczną, związaną z działaniem wymykającym się przyjętym regułom. Oznacza to jednocześnie eliminację lęku przed ujawnianiem siebie i własnej indywidualności, skorelowaną z poczuciem własnej wartości. Może to być warunkowane rozwojowo, ale wskazuje też, że oddziaływania edukacyjne nie hamują indywidualności dziecka, a nawet redukują rozwojowo determinowany konformizm („ja” odzwierciedlone).

3. Tendencja elaboracyjna (tabela 3) oznacza preferencję szczegółowego opisu rzeczywistości i skłonności do drobiazgowych analiz nowo poznanych obiektów i sytuacji *versus* pobieżność oglądu nowej rzeczywistości – ograniczoną deskryptywność, mniejsze zainteresowanie nowością i sztywne trzymanie się znanych obiektów.

Tabela 3

Tendencja elaboracyjna ($N = 190$)

Badani		Elaboracja		Razem
W:N	wielkość	niska (N)	wysoka (W)	
ogółem				
5,13	N	31	159	190
	%	16,32	83,68	100,0
klasa pierwsza				
2,57	N	21	54	75
	%	28,00	72,00	100,0
klasa druga				
7,50	N	4	30	34
	%	11,76	88,24	100,0
klasa trzecia				
12,50	N	6	75	81
	%	7,41	92,59	100,0

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźną tendencję do wysokiego poziomu elaboracji (83,68%; W:N = 5,13), która konsekwentnie i sukcesywnie rośnie (klasa I – 72%; W:N = 2,57; klasa II – 88,24%; W:N = 7,5; klasa III – 92,59%; W:N = 12,5). Wskazuje ona na naturalną ciekawość świata dziecka, widoczną już w początkowej fazie nauki, i dokumentuje, że na-

uka szkolna służy rozwijaniu umiejętności elaboracyjnych, czyli „uczy” obserwowania rzeczywistości w sposób refleksyjny, zwiększa zdolność do jej deskrypcji, a także zainteresowanie światem w sensie poszukiwania nowości. Potwierdzono statystyczną istotność wyników (wyniki niskie – $u = 3,57$; $u\alpha = 3,09$; $\alpha = 0,001$; wyniki wysokie – $u = -3,57$; $u\alpha = -3,09$; $\alpha = 0,001$), a więc zasadne jest twierdzenie o różnym poziomie elaboracji wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasa II–III), wskazujące jednoznacznie na jego wzrost w toku edukacji szkolnej: rozwój umiejętności deskrypcji świata i wzrost zainteresowania światem poznawanym w toku nauki szkolnej, co powiązane jest zapewne z nabywaniem wiedzy o świecie.

4. Radzenie sobie z sytuacją trudną – niepowodzeniem (tabela 4) opisywane jest jako strategia zadaniowa (tendencja do przyjmowania uwag krytycznych jako wskazań do dalszej pracy, powiązana z poczuciem własnej wartości, którego nie eliminuje jednorazowa porażka) versus strategia wycofania się z zadania (tendencja do ucieczki od sytuacji trudnych, niechęć do podejmowania wysiłku w sytuacjach ryzyka porażki, traktowanie krytyki wykonania zadania jako deprecjacji wartości własnej osoby). Ogólnie widoczna jest wśród uczniów tendencja do wykorzystywania strategii zadaniowej (88,95%; $W:Z = 8,05$), która jednak maleje w toku nauki szkolnej (klasa I – 94,47%; $W:Z = 17,75$; klasa II – 76,47%; $W:Z = 3,25$; klasa III – 88,89%; $W:Z = 8,0$). Co prawda, w klasie

Tabela 4

Radzenie sobie z sytuacją trudną – niepowodzeniem ($N = 190$)

Badani		Radzenie sobie		Razem
W:N	wielkość	wycofanie (0)-W	zadaniowe (1)-Z	
ogółem				
8,05	N	21	169	190
	%	11,05	88,95	100,0
klasa pierwsza				
17,75	N	4	71	75
	%	5,33	94,67	100,0
klasa druga				
3,25	N	8	26	34
	%	23,53	76,47	100,0
klasa trzecia				
8,00	N	9	72	81
	%	11,11	88,89	100,0

trzeciej widoczny jest powrót do zadaniowego traktowania napotykaných w działalności twórczej trudności, ale tendencja ta nie osiąga wyjściowej wysokiej wartości, właściwej dla klasy pierwszej. Może to świadczyć o występowaniu w komunikatach nauczycieli nadmiernej krytyki wykonywania zadań przez uczniów, wskutek czego wzrasta tendencja do unikania trudności i wycofywania się z zadania, by na ową krytykę się nie narażać, zagraża ona bowiem poczuciu własnej wartości.

Statystyczna istotność wyników została potwierdzona (wyniki niskie – $u = -2,07$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$; wyniki wysokie – $u = 2,07$; $u\alpha = 1,64$; $\alpha = 0,05$). Potwierdzona została zatem hipoteza o różnym charakterze radzenia sobie wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasa II-III), wskazująca, iż naturalne dla uczniów klasy pierwszej zadaniowe radzenie sobie przekształca się w toku edukacji w tendencję do wycofania się z zadania, która nie sprzyja rozwojowi postaw twórczych, skutkując lękiem przed podejmowaniem działania wynikającym z obawy przed porażką, co wskazywać może jednocześnie na wzrost motywacji osiągnięć, przy rozwijającym się samokrytycyzmie. Oprócz zmiennych *stricto* rozwojowych może mieć tu także znaczenie oddziaływanie nauczyciela, a więc krytyka z jego strony odnosząca się do sposobu lub poziomu wykonania zadań (lęk przed oceną nauczyciela jako osoby znaczącej w sposób wyjątkowy w tym okresie rozwoju). Ważne jest zatem zwrócenie uwagi na aspekt oceniania dokonań ucznia, które – jeśli jest nieumiejętne – może hamować naturalne skłonności dziecka do działań twórczych, niekonwencjonalnych. Konieczne jest więc budowanie poczucia bezpieczeństwa dziecka w sytuacjach twórczych, które z racji swej istoty mogą włączać lęk przed krytyką osób ważnych dla kształtowania się jego samooceny.

Moduł identyfikacyjny określając ocenę strategii twórczych *versus* odtwórczych, jednocześnie wyznacza pośrednio poziom identyfikacji z nimi – obiektywnie obserwowaną tendencję do pozytywnego waloryzowania postawy twórczej (wynik wysoki) *versus* odtwórczej (wynik niski). Obserwując ewolucję waloryzacji postaw twórczych, można powiedzieć ogólnie, iż wyraźnie rośnie poziom dywergencji i skłonności do elaboracji czynności nowych, w mniejszym stopniu, choć dosyć konsekwentnie, motywacji sprzyjającej twórczości, ale różnicuje się radzenie sobie z niepowodzeniem, początkowo mające charakter głównie zadaniowy, później pojawia się tendencja do wycofania determinowana lękiem przed oceną, która w końcowym etapie edukacji początkowej znów maleje.

Moduł samooceniający odnosi się do wiedzy o samym sobie i auto-refleksji w zakresie radzenia sobie z sytuacją twórczo trudną, od postrzegania jej interpersonalnie, gdy pokonuje się ją samodzielnie, niezależnie od opinii innych osób, ale we współpracy z nimi (działanie wspólne, brak lęku przed ośmieszeniem i oceną), do intrapersonalnej, która wskazuje

preferencję zadań trudnych, stanowiących wyzwanie i dających możliwość sprawdzenia się, skoncentrowanych na sobie (działanie indywidualne, skoncentrowane na samodoskonaleniu).

1. Radzenie sobie z trudnością – strategia interpersonalna (tabela 5). Widoczna jest dosyć wyraźna preferencja strategii interpersonalnej (64,74%; W:N = 7,69), a więc „działania samodzielnego”, które nie jest obciążone lękiem przed negatywną oceną innych osób i lękiem przed trudnością podejmowanego zadania, związanego też ze zdolnością do przyjęcia osobistej odpowiedzialności za uzyskany wynik, wskazując jednocześnie na brak tendencji do unikania ryzyka oceny własnej osoby jako jednostki działającej twórczo.

Tabela 5

Strategia interpersonalna (N = 190)

Badani		Poziom strategii			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (Ś)	wysoki (W)	
ogółem					
7,69	N	16	51	123	190
	%	8,42	26,84	64,74	100,0
klasa pierwsza					
5,89	N	9	13	53	75
	%	12,00	17,33	70,67	100,0
klasa druga					
8,00	N	3	7	24	34
	%	8,82	20,59	70,59	100,0
klasa trzecia					
11,50	N	4	31	46	81
	%	4,94	38,27	56,79	100,0

Trudno jednoznacznie ocenić ewolucję tej strategii w toku nauki szkolnej, ale globalnie przyglądając się uzyskanym wynikom, można stwierdzić, iż tendencja do stosowania strategii interpersonalnej rośnie (klasa I – W:N = 5,89; klasa II – W:N = 8,0; klasa III – W:N = 11,5), czyli maleje odsetek wyników niskich, a wzrasta odsetek wyników wysokich i średnich, ujmowanych łącznie (czyli widoczna jest tendencja do przesuwania się ocen w kierunku pozytywnym). Można zatem sądzić, iż globalnie uczniów klas początkowych charakteryzuje umiejętność samodzielnego radzenia sobie z trudnym zadaniem, niezależnie od opinii innych osób, ale z uwzględnieniem także zdolności do empatycznego rozumienia tych, którzy ponieśli porażkę. Edukacja szkolna wzmacnia wyraźnie tę

tendencję, choć ostatecznie w końcowym etapie edukacji następuje jej polaryzacja (mniej wyników wysokich, więcej średnich), co wskazuje na włączenie się jakichś czynników hamujących jej pozytywnie ukierunkowaną progresję, których nie sprawdzano w toku omawianych badań (co warto sprawdzić w badaniach eksplorujących uwarunkowania rozwoju postaw twórczych). Statystyczna istotność wyników nie została potwierdzona (wyniki niskie – $u = 1,48$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$; wyniki wysokie – $u = -1,48$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$), a więc nie można wnioskować o istotnej zmianie w zakresie radzenia sobie interpersonalnego wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasa II-III). Można jedynie mówić o pewnych tendencjach, które jednak zostają na końcowym etapie edukacji początkowej zablokowane.

2. Radzenie sobie z trudnościami – strategia intrapersonalna (tabela 6). Logicznie do wyników uzyskanych w poprzedniej strategii – widoczna jest wyraźna niska preferencja działań skoncentrowanych na sobie, warunkowanych zapewne lękiem przed oceną innych (niska preferencja zadań łatwych, odwlekania wykonania zadań trudnych, wyboru rozwiązań algorytmicznych akceptowanych przez otoczenie). Wyraźna jest zatem tendencja do wyboru zadań trudniejszych, ambitnych, stąd interesujących, tendencja do samodoskonalenia i wykonywania zadań bez ich „odwlekania w czasie” (wyniki niskie – 51,58%; $W:N = 0,17$). Najsilniej ujawnia się to na początku edukacji szkolnej (klasa I – wyniki niskie – 61,33%; $W:N = 0,07$). Wyraźnie też występuje w klasie drugiej (wyniki

Tabela 6

Strategia intrapersonalna ($N = 190$)

Badani		Poziom strategii			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (Ś)	wysoki (W)	
ogółem					
0,17	N	98	75	17	190
	%	51,58	39,47	8,95	100,0
klasa pierwsza					
0,07	N	46	26	3	75
	%	61,33	34,67	4,00	100,0
klasa druga					
0,44	N	18	8	8	34
	%	52,94	23,53	23,53	100,0
klasa trzecia					
0,18	N	34	41	6	81
	%	41,97	50,62	7,41	100,0

niskie – 52,94%), choć pojawia się tu także wyraźna polaryzacja wyników ze względu na preferencję tej strategii (wyniki wysokie – 23,53%), co powoduje, iż ogólnie preferencja strategii intrapersonalnej wzrasta ($W:N = 0,44$). W klasie trzeciej większość uczniów przejawia ambiwalencję wobec stosowania tej strategii (wyniki średnie – 50,62%) i znaczący odsetek unika jej stosowania (wyniki niskie – 41,97%), co powoduje, iż ogólnie maleje tendencja do realizowania strategii intrapersonalnej ($W:N = 0,18$). Generalnie jednak wyniki wskazują na to, że ewolucja w zakresie preferencji tej strategii jest pozytywna w kontekście kształtowania się postawy twórczej, co jednocześnie pozwala wnioskować, że szkolna edukacja nie blokuje postaw twórczych, ale wzmacnia je.

Statystyczna istotność wyników została potwierdzona (wyniki niskie – $u = 2,16$; $u\alpha = 1,64$; $\alpha = 0,05$; wyniki wysokie – $u = -2,07$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$). Potwierdzona została zatem hipoteza o wzroście znaczenia tej strategii w toku edukacji szkolnej, gdyż uczniowie klas starszych istotnie częściej wykazują tendencję do preferowania zadań trudniejszych, ambitnych, w których mogą się sprawdzić, a więc poszukują okazji do samodoskonalenia się, zadania wykonują zaś bez „ociągania się” (większe zaangażowanie, które może też wynikać z większej pewności siebie, warunkowanej wzrostem samooceny), choć tendencja ta – jak wskazywałam – maleje w końcowym etapie edukacji wczesnoszkolnej, co może być determinowane zarówno rozwojowo (wzrost samokrytycyzmu), jak i edukacyjnie (lęk przed oceną zewnętrzną).

Moduł samooceniający pozwalający uchwycić tendencje w stosowanych strategiach radzenia sobie z sytuacją twórczo trudną wskazuje na wyraźną dominację samodzielnego poszukiwania rozwiązań zadań trudnych, brak lęku przed podejmowaniem zadań ambitnych i złożonych, tendencję do samodoskonalenia i zdolność do „zawierzenia samemu sobie”. Wskazuje też na pozytywną progresję wskazanych tendencji w toku edukacji szkolnej. Wydaje się to oczywiście rozwojowo (naturalna ciekawość dziecka, spontaniczność, niekonwencjonalność), ale też zaprzecza pośrednio tezie o blokowaniu tych naturalnych skłonności dziecka w toku edukacji szkolnej.

Postawa twórcza (tabela 7) stanowi rezultat oceny strategii twórczych i strategii radzenia sobie w sytuacjach twórczo trudnych. Widoczne jest, iż generalnie uczniów edukacji początkowej (klasy I–III) cechuje wyraźna tendencja do przejawiania postaw twórczych (wyniki wysokie – 37,9%; $W:N = 1,36$), które ewoluują w kierunku pozytywnym. Uczniowie rozpoczynający naukę szkolną są bowiem wyraźnie mniej twórczy (klasa I – wyniki niskie 45,33%; $W:N = 0,32$) niż uczniowie klas drugich (wyniki wysokie – 61,77%; $W:N = 2,33$) i klas trzecich (wyniki wysokie – 49,38%; $W:N = 4,0$). Generalnie widoczny jest bowiem spadek postaw wyraźnie odtwórczych w toku edukacji szkolnej (klasa I – 45,33%; klasa II – 26,47%;

klasa III – 12,45%), a więc, co oczywiste, wzrost postaw twórczych (klasa I – 14,67%; klasa II – 61,77%; klasa III – 49,38%). Jednak widoczny jest także niepokojący zwrot tendencji do zachowań odtwórczych w klasie trzeciej, gdzie następuje wyraźna polaryzacja w ocenie strategii twórczych, wskazująca na występowanie czynników hamujących nieskrępowaną i naturalną tendencję do zachowań niekonwencjonalnych. Tendencję tę warto byłoby prześledzić, prowadząc badania nad postawami twórczymi uczniów starszych (klasy IV–VI, gimnazjum, liceum), z ewentualną eksploracją dokonywaną w zakresie czynników hamujących ujawnianie się postaw twórczych. Jest to jednak w chwili obecnej trudne ze względu na brak analogicznego – opartego na tych samych założeniach teoretycznych – narzędzia diagnostycznego.

Tabela 7

Postawa twórcza ($N = 190$)

Badani		Poziom twórczości			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (Ś)	wysoki (W)	
ogółem					
1,36	N	53	65	72	190
	%	27,89	34,21	37,90	100,0
klasa pierwsza					
0,32	N	34	30	11	75
	%	45,33	40,00	14,67	100,0
klasa druga					
2,33	N	9	4	21	34
	%	26,47	11,76	61,77	100,0
klasa trzecia					
4,00	N	10	31	40	81
	%	12,45	38,27	49,38	100,0

Statystyczna istotność wyników została potwierdzona (wyniki niskie – $u = 4,3$; $u_{\alpha} = 3,71$; $\alpha = 0,0001$; wyniki wysokie – $u = -4,3$; $u_{\alpha} = -3,71$; $\alpha = 0,0001$). Potwierdzona została zatem hipoteza o wzroście postaw twórczych w toku edukacji szkolnej, stąd można sądzić, że zarówno rozwojowo wzrasta potencjał twórczy dziecka, jak i edukacyjnie jest wspierany rozwój jego postaw twórczych. Uczniowie uzyskują kompetencje twórcze mierzone oryginalnością podejścia do zadań, które nie są hamowane oceną zewnętrzną, potrafią coraz lepiej koncentrować się na zadaniu, podejmują je indywidualnie, jego rozwiązanie zaś sprawia im coraz większą satysfakcję, niezakłócaną nadmiernym lękiem przed niepowodzeniem,

a doświadczane porażki raczej skłaniają ich do poszukiwania nowych rozwiązań niż wycofywania się z zadań. Zaczynają też stopniowo kierować się motywacją nonkonformistyczną, która wynika z dążenia do bycia jednostką wyjątkową i niepowtarzalną (maleje tendencja do bezpiecznego konformizmu determinowana wcześniej społecznie potrzebą akceptacji osób znaczących).

Podsumowanie i refleksja końcowa

człowiek, jako twór ograniczony i skończony, stara się wyzwolić ze swojej ograniczoności, stara się wyjść poza naturę, poza kulturę, poza historię²⁶.

Uzyskane wyniki badań w zakresie poziomu i ewolucji postaw twórczych w toku edukacji wczesnoszkolnej wskazują ogólnie na przewagę nastawienia twórczego, któremu sprzyja brak obawy przed rozwiązaniami oryginalnymi, nawet w sytuacji, gdy wiąże się to z krytyką otoczenia. Widoczna jest też tendencja do motywacji nonkonformistycznej, a więc wysokiego wartościowania niepowtarzalności i unikatowości własnych działań, chęci zaskakiwania otoczenia własnymi dokonaniem, warunkowanej zaznaczającą się wyraźnie potrzebą wyjątkowości. Wzmaga to gotowość do wykonywania zadań trudnych, której nie blokuje lęk przed porażką, co mobilizuje do podjęcia większego wysiłku w wykonywaniu zadań o charakterze twórczym. Tendencje te nie są hamowane w toku edukacji szkolnej, a wręcz odwrotnie – widoczna jest pozytywna ich progresja w aspekcie kształtowania i utrwalania postaw twórczych.

Jak wiemy, w edukacji dzieci coraz częściej poszukuje się nowatorskich strategii edukacyjnych, stymulujących rozwój ich potencjału twórczego. Ponieważ dzieci nie posiadają gotowej wiedzy czy umiejętności, charakteryzują się spontanicznością, są otwarte na różne rozwiązania, dlatego naturalną ich potrzebą jest potrzeba twórczości, pozwalająca odkrywać świat, a to jest warunkiem optymalnego rozwoju. Wydobywając twórcze możliwości dziecka od najwcześniejszych lat jego życia, przyczynimy się do ukształtowania i utrwalenia się postawy twórczej, która jest determinowana oddziaływaniem środowiska życia.

Na podstawie uzyskanych wyników badań brak jest przesłanek do twierdzenia, jakoby oddziaływanie środowiska życia, w tym edukacji szkolnej, miało negatywny wpływ na kształtowanie się postaw twórczych. Na etapie edukacji początkowej widoczny jest bowiem rozwój większości właściwości składających się na postawę twórczą dziecka. Trudno jedno-

²⁶ D. Bell, za: J. Koziński: *Transgresje jako źródło...*, s. 241.

znacznie twierdzić, jakoby planowa działalność szkoły warunkowała ową progresję w kierunku kształtowania się i utrwalania postaw twórczych, gdyż może to być wynikiem naturalnego rozwoju dziecka, któremu „nie przeszkadza” edukacja w szkole: jednak to, co możemy stwierdzić z dużym prawdopodobieństwem – rzeczywiście, na tym etapie rozwoju „nie przeszkadza” uczniom w podejmowaniu działań niekonwencjonalnych, trudnych, twórczych. Pojawiają się, co prawda, przesłanki wskazujące na to, że koniec edukacji początkowej skutkuje polaryzacją cech ucznia, uprawdopodobniających możliwość hamowania rozwoju twórczego na wyższych poziomach edukacji. Dlatego też ważne byłoby sprawdzenie tego, czy rzeczywiście tak się dzieje, jednak będzie to możliwe dopiero wówczas, gdy stworzymy narzędzia diagnozujące podobne wymiary postawy twórczej, oparte na wspólnych założeniach teoretycznych.

Na podstawie wyników uzyskanych w prezentowanych badaniach nie można zatem twierdzić, że szkoła hamuje rozwój postaw twórczych dziecka, ale nie można też optymistycznie przyjąć, że jej działania funkcjonalnie służą ich rozwojowi. Jednak obraz działania uczniów na tym poziomie edukacji wskazuje na to, że kształtowanie postaw transgresyjnych jest możliwe pod warunkiem, że naturalne skłonności dziecka nie zostaną zaprzepaszczone na późniejszych etapach kształcenia, do których zresztą w większości odnoszą się negatywne oceny szkoły i jej działań, zarówno w perspektywie obiektywnej (badania jakości szkoły), jak i subiektywnej (potoczne oceny szkoły i waloryzacje uczniów)²⁷. Sposób oceniania szkoły przez uczniów cechuje bowiem zadziwiająca stałość (ocena negatywna), a przestrzeń życia szkoły nie staje się – pomimo różnych reform – prze-

²⁷ Odnoszę się tu do analiz teoretycznych i wniosków z badań następujących autorów: A. Salcher: *Utalentowany uczeń...*; B. Śliwerski: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998; A. Brzezińska: *Aktywność własna jako wizerunek kształtowania się postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 1; K. Ferenz: *Szkoła w świecie codzienności dziecka*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*. [Red. K. Ferenz], s. 15–27; M. Nyczaj-Draż: *W poszukiwaniu teoretycznych podstaw badań nad samopoczuciem ucznia w szkole*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*. [Red. K. Ferenz], s. 65–73; M. Fudali: „Drugie życie” gimnazjum. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2. [Red. K. Ferenz], s. 137–153; Z. Ratajczak: *Autorytaryzm i represyjność w pracy wychowawczej nauczyciela. W: Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. Frączek, T. Pufal-Struzik. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996; *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*. Red. S. Popek. „Zeszyty Naukowe WSH-E im. J. Zamoyskiego” 2004, z. 1; B. Dyrda: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

strzenię wszechstronnego rozwoju, doświadczania pozytywnych wydarzeń, ale miejscem nasilających się frustracji, lęków oraz doświadczania ograniczeń w ekspresji siebie i kreacji własnej osoby²⁸. Dobrą egzemplifikacją tej sytuacji są słowa Alexandra Sutherlanda Neilla: „Swego czasu musiałem zaprzestać nauczania starszych dzieci, ponieważ protestowały, że moje metody nie pomogą im zdać egzaminów; słuszna krytyka, potępiająca nie mnie, ale zmarłych, którzy ułożyli tematy egzaminacyjne z tego przedmiotu”²⁹. Słowa te opisują jakość współczesnej szkoły, która nastawiona jest na realizację głównie formalnych celów (formalnego przygotowania uczniów do zdawania egzaminów i pokonywania szczebli edukacyjnych), ale niedostatecznie koncentruje się na całościowym rozwoju i przygotowaniu do życia w całej jego złożoności i ponowoczesnej nieprzewidywalności (którą możemy oceniać negatywnie, ale nie możemy jej zaprzeczać). Szkoła – wedle tych doniesień – nie uczy zatem tego, co pozwala osiągnąć ów stan konieczny, a więc kreowanie człowieka transgresyjnego, przekraczającego bariery osobiste i bariery stawiane mu przez niegościny dlań psychologicznie świat.

Musimy však pamiętać, że kształtowanie postaw twórczych wymaga stworzenia odpowiednich warunków, w które ubogie są polskie szkoły. Anna Brzezińska³⁰ wskazuje na trzy najważniejsze kwestie związane z rozwijaniem aktywności twórczej dzieci młodszych: warunki materialne, umożliwiające twórczą działalność z wykorzystaniem różnych materiałów; warunki emocjonalne, związane z tworzeniem odpowiedniej atmosfery, zapewniającej poczucie bezpieczeństwa; oraz warunki metodyczne, związane ze sposobem organizowania kreatywnej działalności przez stymulowanie i inspirowanie lub kierowanie. Warunki te zapewne w większym stopniu spełniane są na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, w późniejszych etapach kształcenia zaś wiele z nich jest

²⁸ B. Bulla: *Preferowane przez uczniów sposoby radzenia sobie z lękiem*. „Forum Nauczycieli” 2009, nr 1 (32); M. Kulesza: *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. „Seminare” 2007, nr 24; M. Mendel: *Szkoła w wielkim mieście. Wyzwania animacyjne wobec form segregacji przestrzennej*. W: *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i perspektywy*. Red. M. Cichosz, R. Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2012; T. Pilch: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999; E. Wysocka: *Szkoła: Przyjaciół czy wróg ucznia. Analiza środowiska wychowawczego szkoły – wymiary i czynniki wyznaczające autokreację młodego pokolenia*. W: *Współczesne środowiska wychowawcze...*; E. Wysocka: *Wizja edukacji i szkoły w perspektywie młodego pokolenia*. W: *Pedagogika społeczna. Przestrzeń życia i edukacji*. Warszawa: Pedagogium, WSPR 2010.

²⁹ Za: B. Śliwerski: *Jak zmieniać...*, s. 237.

³⁰ A. Brzezińska: *Aktywność własna...*, s. 6.

zaprzepaszczanych, co w części może tłumaczyć tę zróżnicowaną ocenę szkoły, także potoczną i dokonywaną w subiektywnej perspektywie uczniów, zależną od poziomu kształcenia: im wyższy poziom kształcenia, tym bardziej negatywne oceny szkoły jako środowiska życia. A przecież powinno być odwrotnie, to szkoła powinna stopniowo przekonywać ucznia do siebie przez własne działania, a nie uczeń powinien przekonywać się, że działania szkoły i to, co się w szkole dzieje, jest niewiele dla niego warte.

Bibliografia

- Brzezińska A.: *Aktywność własna jako wizerunek kształtowania się postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 1.
- Bulla B.: *Preferowane przez uczniów sposoby radzenia sobie z lękiem*. „Forum Nauczycieli” 2009, nr 1(32).
- Camus A.: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Oficyna Literacka, 1993.
- Dawkins R.: *Samolubny gen*. Tłum. M. Skoneczny. Warszawa: Prószyński i S-ka, 1996.
- Dyrda B.: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.
- Dyrda B.: *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- Eby J.W., Smutny J.F.: *Jak kształtować uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Konarzewski. Warszawa: WSiP, 1998.
- Ferenz K.: *Szkoła w świecie codzienności dziecka*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2. [Red. K. Ferenz].
- Fudali M.: *„Drugie życie” gimnazjum*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*. [Red. K. Ferenz].
- Furmanek W.: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: A. Salcher: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Tłum. A. Ryłska-Juruś. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2009.
- Gardner H.: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2002.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Tłum. I. Wojnar. Warszawa: WSiP, 1988.
- Kozielecki J.: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa: Jacek Santorski & Co., 1995.
- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.

- Kozielecki J.: *Transgresje jako źródło kultury*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Kozielecki J.: *Transgresjonizm*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Kozielecki J.: *Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Krasoń K.: *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III. Kraków: MEN, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, 2011.
- Kulesza M.: *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. „Seminare” 2007, nr 24.
- Lasch Ch.: *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton, 1978.
- Lewis G.: *Jak wychowywać utalentowane dziecko*. Tłum A. Paweńczak. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 1998.
- McGregor C.: *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka*. Tłum B. Stokłosa. Warszawa: „Świat Książki”, 1998.
- McWhirter J.J. et al.: *Zagrożona młodzież*. Przeł. H. Grzegółowska-Klarkowska, A. Basaj. Warszawa: PARPA, 2001.
- Meighan R.: *Socjologia edukacji*. Tłum. E. Kiskurno-Koziej, Z. Knutson, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993.
- Mendel M.: *Szkoła w wielkim mieście. Wyzwania animacyjne wobec form segregacji przestrzennej*. W: *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i perspektywy*. Red. M. Cichosz, R. Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Nyczaj-Draż M.: *W poszukiwaniu teoretycznych podstaw badań nad samopoczuciem ucznia w szkole*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*. [Red. K. Ferenz].
- Pilch T.: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.
- Ratajczak Z.: *Autorytaryzm i represyjność w pracy wychowawczej nauczyciela*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. Frączek, T. Pufal-Struzik. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996.
- Salcher A.: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Tłum. A. Rylska-Juruś. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2009.

- Szmidt K.J.: *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.
- Śliwerski B.: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*. Red. S. Popek. „Zeszyty Naukowe WSH-E im. J. Zamoyskiego” 2004, z. 1.
- Uszyńska-Jarmoc J.: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2003.
- Wysocka E.: *Szkoła: przyjaciel czy wróg ucznia. Analiza środowiska wychowawczego szkoły – wymiary i czynniki wyznaczające autokreację młodego pokolenia*. W: *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i perspektywy*. Red. M. Cichosz, R. Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Wysocka E.: *Wizja edukacji i szkoły w perspektywie młodego pokolenia*. W: *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji*. Warszawa: Pedagogium, WSPR, 2010.

Ewa Wysocka

Creative *versus* imitative attitudes among young school children, and “evolution” of this attitudes as an exemplification of the idea of transgression in school education

Summary: The current paper addresses the issues concerned with the process of developing creative attitudes among children, from the perspective of the role and objectives of school education. The current author examines intensity of creative attitudes, and investigates their evolution in the course of school education (specifically, the first 3 years of early school teaching). Creative attitudes are commonly understood to mean a preference for the action plans and strategies which are aimed at coping with difficult situations requiring creative approach. They include divergent thinking, creative motivation, elaboration strategy, attitude toward failure, as well as strategies aimed at coping with intrapersonal and interpersonal issues. The data gathered as a result of this research point to a high level of creative attitudes among early school children with regard to all their characteristics, and indicate that the attitudes evolve positively in the course of school education, which seems to be the consequence of children's natural development or educational activities. It is possible, however, to draw a conclusion that schools do not hinder children's natural development. What is more, school education is likely to facilitate a developmental process, which has been confirmed by the results of the present study.

Key words: transgression, creative attitudes, development of creative attitudes, education towards creativity

Ewa Wysocka

**Schöpferische vs. reproduktive Haltungen der Kinder
im jüngerem Schulalter und deren „Evolution“
als Exemplifikation der Transgressionsidee in der Schulbildung**

Zusammenfassung: Der Artikel behandelt das Thema Entwicklung der schöpferischen Haltungen der Kinder hinsichtlich der Ziele und der Funktionen der Schulbildung. Die Verfasserin untersucht das Niveau und die Fortentwicklung der schöpferischen Haltungen während der Schulbildung (1–3. Klasse). Als eine schöpferische Haltung gilt dabei der Vorzug für das Zurechtkommen in schwierigen Situationen und umfasst: Divergenz, schöpferische Motivation, Elaboration, Einstellung zu Misserfolgen und verschiedenen Strategien des Zurechtkommens mit intrapersonalen und interpersonellen Schwierigkeiten. Die Forschungsergebnisse bestätigen ein hohes Niveau von schöpferischen Haltungen der Schüler im Bereich der meisten Merkmale und deren positive Fortentwicklung im Schulbildungsprozess, deren Ursache sowohl die natürliche Entwicklung des Kindes, als auch Bildungsmaßnahmen werden können. Man kann aber zum Schluss kommen, dass natürliche Entwicklungstendenzen von der Schule nicht gehemmt werden, ja die können in der Schule noch verstärkt werden.

Schlüsselwörter: Transgression, Schaffen, kindliches Schaffen, Entwicklung von schöpferischen Haltungen, Ausbildung für Schaffen