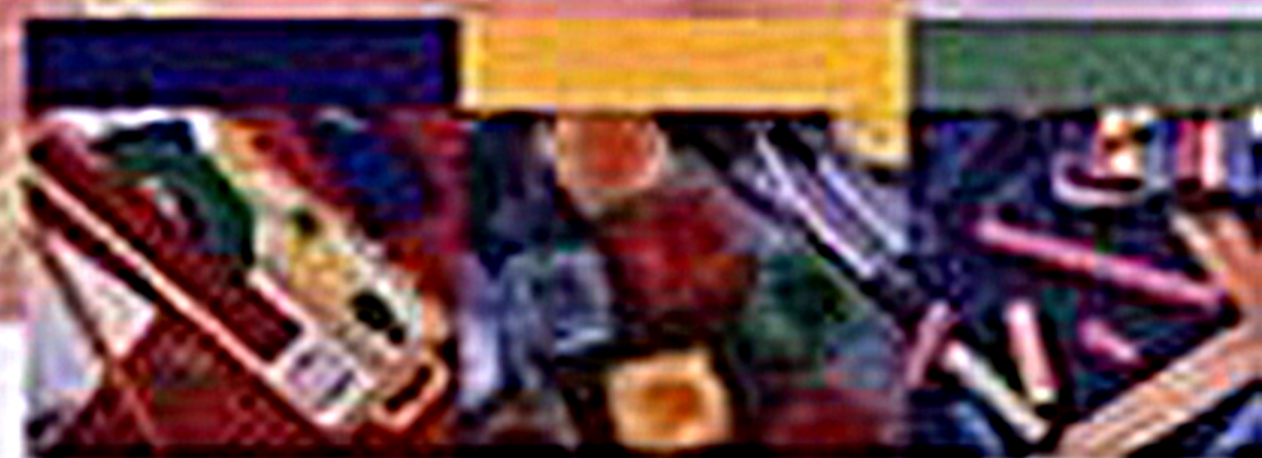


Marta Magdalena Adamczyk



Uwarunkowania
efektywności kształcenia
nauczycieli klas I-III
w zakresie
twórczości pedagogicznej

2014-2015
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI

Marzenna Magda-Adamowicz

Uwarunkowania
efektywności kształcenia
nauczycieli klas I-III
w zakresie
twórczości pedagogicznej

Zielona Góra 2009

RADA WYDAWNICZA

Krzysztof Urbanowski (*przewodniczący*),
Marian Adamski, Rafał Ciesielski, Michał Drab, Maria Fic, Beata Gabryś,
Bohdan Halczak, Andrzej Maciejewski, Janusz Matkowski, Anna Walicka,
Zdzisław Wołk, Irena Bulczyńska (*sekretarz*)



RECENZENT

Wojciech Kojs
Stanisław Palka

REDAKCJA

Edward Rutkowski

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2009

ISBN 978-83-7481-254-2

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-417 Zielona Góra; ul. Licealna 9
tel./fax (068) 328 78 64; oficynawydawnicza@adm.uz.zgora.pl
Druk: Zakład Poligraficzny UZ

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
1. Uwarunkowania efektywności kształcenie nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej w świetle literatury specjalistycznej	11
1.1. Istota twórczości	11
1.1.1. Pojęcie i wymiary twórczości.....	11
1.1.2. Miejsce twórczości w systemowym opisie nauczyciela.....	14
1.1.3. Rozwój twórczości dorosłego człowieka	20
1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych.....	27
1.2.1. Cechy osobowościowe twórczego pedagogicznie nauczyciela.....	27
1.2.2. Proces twórczy pedagogicznie	37
1.2.3. Zachowania i typy twórczych pedagogicznie postaw nauczycieli	42
1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej nauczycieli klas I–III	49
1.3.1. Środowisko rodzinne i szkolne.....	50
1.3.2. Twórczość w miejscu pracy.....	54
1.3.3. Twórczość pedagogiczna w trakcie rozwoju zawodowego nauczycieli.....	59
1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych w zakresie twórczości pedagogicznej.....	66
1.4.1. Kształcenie polskich nauczycieli	67
1.4.2. Doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli w zakresie twórczości pedagogicznej.....	73
1.4.3. Metody rozwijające twórczość podmiotu	76
Podsumowanie	84
2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczycieli klas początkowych	86
2.1. Źródła inspirujące budowę koncepcji własnej.....	86
2.1.1. Twórczość pedagogiczna i systemologiczne inspiracje pedagogiki.....	86
2.1.2. Interakcyjna teoria twórczości.....	90
2.1.3. Edukacja dla twórczości i poziomu twórczości	95
2.2. Twórczość pedagogiczna subiektywna węższego zakresu	99
2.2.1. Spotkanie nauczyciela z uczniem.....	101

2.2.2.	Innowacje pedagogiczne	105
2.2.3.	Wiedza teoretyczna a potoczna	107
2.3.	Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu	112
2.3.1.	Efektywność pracy pedagogicznej	112
2.3.2.	Modyfikacje pedagogiczne	116
2.3.3.	Tworzenie programów autorskich	119
2.4.	Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu	132
2.4.1.	Twórcze rozwiązywanie problemów	132
2.4.2.	Proces zmian pedagogicznych	137
2.4.3.	Programy autorskie utworzone indywidualnie lub zespołowo	139
2.5.	Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu	144
2.5.1.	Twórczy styl pracy pedagogicznej	144
2.5.2.	Twórczość samorealizacją zawodową	147
2.5.3.	Tworzenie nowych oryginalnych idei, koncepcji	153
	Podsumowanie	160
3.	Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej	163
3.1.	Cele, problemy i hipotezy badań	163
3.2.	Zmienne i wskaźniki ich pomiaru	165
3.3.	Metody, techniki i narzędzia badawcze	171
3.4.	Organizacja i przebieg badań własnych	189
3.5.	Charakterystyka badanej próby	191
	Podsumowanie	191
4.	Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej w świetle wyników badań własnych	193
4.1.	Efektywność kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej	193
4.1.1.	Analiza programu pedagogiki twórczości w kształceniu nauczycieli klas początkowych	193
4.1.2.	Efektywność realizacji programu pedagogiki twórczości w zakresie wyników procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych	206
4.1.3.	Uwarunkowania endogenne twórczych nauczycieli klas I–III przed i po eksperymencie	236
4.1.4.	Przebieg twórczości pedagogicznej na poszczególnych jej poziomach i zakresach u studentów uczestniczących w eksperymencie	270
4.1.5.	Typy postaw twórczych i przebieg twórczości pedagogicznej autorów programów edukacji wczesnoszkolnej utworzonych w ramach eksperymentu	287
4.1.6.	Realizacja twórczości w autorskich programach edukacji wczesnoszkolnej utworzonych przez uczestników eksperymentu	316

4.2. Uwarunkowania społeczne twórczości pedagogicznej w opinii nauczycieli	
— uczestników eksperymentu.....	364
4.2.1. Rodzina wobec twórczego procesu pedagogicznego studiujących.....	364
4.2.2. Samodoskonalenie i samokształcenie studiujących inspiracją twórczości pedagogicznej.....	366
4.2.3. Współpraca twórczych pedagogicznie nauczycieli klas uczniów młodszych z innymi bezpośrednimi podmiotami edukacji.....	368
4.2.4. Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli i nauczyciele-metodycy inicjatorami twórczości pedagogicznej uczestników eksperymentu.....	372
4.2.5. Znaczenie wymagań MEN dla rozwoju twórczości pedagogicznej nauczycieli kl. I–III.....	374
Podsumowanie.....	376
Rekapitulacja, wnioski i postulaty.....	379
Aneksy.....	391
Literatura cytowana.....	412
Cytowane prace dyplomowe przygotowane pod kierunkiem autorki tej rozprawy.....	422
Summary.....	426
Zusammenfassung.....	431

WSTĘP

Koncepcja kształcenia nauczycieli klas młodszych do twórczości pedagogicznej jest próbą odpowiedzi na wyzwania współczesnej im edukacji. Koncepcja ta moim skromnym zdaniem jest jednym z wielu głosów w dyskusji nad efektywnym kształceniem przyszłych nauczycieli i wpisuje się w nurt współcześnie prowadzonych na ten temat rozważań.

W obecnej międzyepoce, określanej mianem postmodernizmu — która składa się z różnych sprzecznych fenomenów, ambiwalencji, ogólnego chaosu, ścierania się wielu prądów i orientacji filozoficznych (Z. Kwieciński, L. Witkowski, 1990; T. Lewowicki, 1997; Z. Melosik, 1994; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, 2000) — idea społeczeństwa informacyjnego, cywilizacji naukowej i technicznej oraz globalizacji gospodarki (E. Cresson, P. Flyna red., 1995) przyczyniają się do przeobrażenia w kierunku społeczeństwa XXI w. uczącego się całe życie. Z punktu widzenia nowych oczekiwań wobec systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego powinien on zapewnić elastyczność, mobilność, umiejętności zawodowe, integrację teorii z praktyką, zaspokajając oczekiwania rynku pracy (A. Adamski, M. Bartne, O. Bertrand i in. red., 1993). Współczesna edukacja preferuje zaś uczenie się całościowe, harmonijne współuczestnictwo, zdobywanie wiedzy poprzez działanie (J. Delors red., 1996). Szkolnictwo potrzebuje zatem wykwalifikowanych, kompetentnych i twórczych pedagogicznie nauczycieli w złożonej i zmieniającej się globalnej wiosce. Jednak edukacja nadal nie ma panaceum na wszelkie bolączki tego świata, ale i sama nim nie jest (Z. Kwieciński red., 2000; Z. Melosik, 1994).

Już z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX w. (jak i wcześniejszych) poszukiwano nowych koncepcji kształcenia, co zaowocowało odchodzeniem od tradycyjnej filozofii edukacji na rzecz krytyczno-kreatywnej. Krytykowano te elementy systemu oświatowego, które negatywnie oceniono w Raporcie ODCE (1995), tj.: przeteoretyzowanie kształcenia nauczycieli, stosowanie metod tradycyjnych, podających, organizację i czas trwania praktyki nauczycielskiej w trakcie trwania studiów, słabo wyposażone laboratoria, brak programu wdrażania początkujących nauczycieli do pracy zawodowej, kształcenie w zakresie jednego przedmiotu (zob. i por. W. Dróżka, 2004; H. Kwiatkowska, 2005; T. Lewowicki, 1997; S. Palka, 1989; J. Rutkowiak, 1999). W kształceniu nauczycieli i ich praktyce pedagogicznej dostrzega się odchodzenie od modelu pedagoga „technika-racjonalisty” (o rodowodzie pozytywistycznym) na rzecz samodzielnego poznawczo i twórczego pedagogicznie (zob. i por. M. Czere-

paniak-Walczak, 1997; W. Dróżka, 2004; M. Dudzikowa, 1999; S. Dylak, 1995; H. Kwiatkowska, 2005; S. Palka, 1989).

Z punktu widzenia kształcenia nauczycieli szczebla wczesnoszkolnego w zakresie twórczości pedagogicznej istotne znaczenie mają konsekwencje takiej wizji społeczeństwa i jego edukowania. Egzemplifikuje się ona w modelu wykształconego człowieka, w którym wiedza nie tylko jest zgromadzona, ale służy do twórczego zastosowania w każdej sytuacji życiowej. Zarówno edukacja, jak i nauczyciele zajmują więcej miejsca w życiu ludzi, zwiększając swoją rolę w dynamice współczesnych społeczeństw. Dlatego wykraczają poza dotychczasowe praktyki i dostarczone informacje, co wyraźnie wpisuje się w ideę społeczeństwa wychowującego, kształcącego się całościowo oraz uprawiającego twórczość codzienną i zawodową.

Twórczość pedagogiczna nauczyciela jest odpowiedzią na rosnącą złożoność i dynamikę życia oraz kształtowania się społeczeństwa postindustrialnego i dysfunkcje tradycyjnego systemu edukacyjnego (Z. Kwieciński red., 2000; A. Nalaskowski, 1998; R. Schulz, 1994). Twórczość nauczyciela klas młodszych jest możliwa, bo każdy przeprowadza zwyczajne operacje intelektualne, biorące udział w akcie twórczym, uszczęśliwia zarówno tych, którzy z niej korzystają, jak i samych twórców. Poszerza ona ramy naszego życia, czyniąc człowieka niepowtarzalnym i radosnym oraz pozwala osiągnąć cenne wartości rozwoju, przeciwdziałając negatywnym przejawom współczesnej cywilizacji (K.J. Szmidt, 2007; W. Tatarkiewicz, 1982).

O wyborze tematyki i kierunku rozważań teoretycznych i badań empirycznych zdecydowało osobiste zainteresowanie autorki twórczością pedagogiczną nauczycieli. Dodajmy, że ograniczono studia empiryczne do nauczyciela dzieci 7–10-letnich z dwóch względów. Po pierwsze, autorkę rozprawy interesuje ten etap kształcenia oraz wszystkie dotychczasowe jej studia dotyczą wyłącznie edukacji wczesnoszkolnej. Po drugie, praca z dziećmi młodszooszkolnymi, u których rozwinięte jest myślenie synkretyczne, sytuacyjne oraz pamięć mimowolna, wymaga specyficznych metod pracy z nimi i adekwatnego przygotowania nauczycieli.

Pracy tej przyświecają dwa podstawowe cele: teoretyczny i praktyczny. Pierwszy cel realizujemy poprzez teoretyczną systematyzację wiedzy z obranej dziedziny i uzyskanych wyników badań empirycznych o możliwościach, zakresach i obszarach kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej. Dzięki temu racjonalnie i skutecznie rozwijamy teorię naukową, stanowiącą podstawę praktycznego działania. Natomiast cel praktyczny wynika z uogólnień pozyskanych wyników badań własnych i zastosowania ich w bezpośrednim działaniu pedagogicznym.

Rozprawa niniejsza składa się z czterech rozdziałów, poprzedzonych wstępem: dwóch pierwszych — teoretycznych, a następnie metodologicznego i empirycznego.

Pierwszy rozdział, teoretyczny, składa się z czterech podrozdziałów, wewnątrz symetrycznie podzielnych na trzy paragrafy, ułożone w porządku logicznym. Pod-

stawową kategorią jest tutaj twórczość traktowana jako cechy osobowości, proces, zachowania, postawy, wytwór, wartość i styl życia (czemu poświęcono podrozdziały 1.1. i 1.2.). Ważną kategorią twórczości są uwarunkowania społeczne, co przebadano w kolejnym podrozdziale 1.3. Koncepcja kształcenia nauczycieli klas młodszych w zakresie twórczości pedagogicznej — czwarty podrozdział — autorka rozprawy wyprowadza z ontologicznych i psychologicznych humanistycznych koncepcji twórczości. Autorka rozprawy zakłada również kształcenie z zakresu twórczości pedagogicznej innych nauczycieli (tzn. klas starszych szczebla wyższego), ale nie mieści się to w możliwościach jednego badacza i jednej pracy.

Interpretację własną twórczości pedagogicznej oraz jej poziomów i zakresów zamieszczono w rozdziale 2. Zaznaczmy w tym miejscu, że twórczość pedagogiczną nauczycieli autorka rozprawy (za R. Schulzem, 1994) rozpatruje wieloaspektowo, wielopoziomowo, wielowarstwowo w powiązaniu przyczynowo-skutkowym przyjmując węższe rozumienie twórczości pedagogicznej nauczycieli, które przejawia się w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej na lekcjach i na zajęciach pozalekcyjnych, pozaszkolnych. Jako indywidualny akt samorealizacji nauczycieli jest efektem działania wielu elementów systemu, czyli twórczego procesu myślenia, celów, motywów, zachowania, postaw twórczych i organizacji pracy, który cały czas aktualizują i wzbogacają w procesie twórczego rozwiązywania problemów edukacyjnych oraz wpływu najbliższego środowiska pedagogicznego (zob. S. Popek, 2003). Zatem interakcyjna teoria twórczości S. Popka, jej wymiary i dziedziny R. Schulza oraz poziomy E. Nęcki stanowiły podstawę teoretyczną autorskiej koncepcji poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczycieli klas początkowych. Natomiast projektując i realizując eksperyment kształcono nauczycieli w zakresie pedagogiki twórczości, stosując metody i treningi twórczości, co wpisuje się w koncepcję edukacji dla twórczości (podrozdz. 2.1.).

Twórczość pedagogiczna nauczyciela jest tutaj traktowana systemowo, jako interakcja właściwości psychicznych jednostki z najbliższym środowiskiem społecznym (por. S. Popek, 2003). Jak się wydaje, systemowe ujęcie twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych możliwe jest głównie w świetle interakcyjnej teorii twórczości, która pozwala na analizę funkcjonalną i strukturalną badanego zjawiska jako systemu otwartego (S. Popek, 2003, 1996). Jak w każdym systemie autonomicznym „mamy tu do czynienia z właściwościami sterowniczymi i niesterowniczymi (sztywnymi)”, którym odpowiadają zachowania „odtwórcze — sztywne i twórcze — funkcjonujące na zasadzie samosterowania” (S. Popek, 2003; 1996, s. 11; 1990). Zgodnie z prezentowanym ujęciem teoretycznym przyjęto, że szczególnie istotne w twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych są następujące predyktory: ich zakres wiedzy, twórczy proces pedagogiczny, cechy myślenia dywergencyjnego i twórczego, cele i motywy, zachowania i postawy twórcze (które badano przed i po eksperymencie, czyli ich efektywność) oraz wytwory — utworzone przez nich

programy autorskie (jako efekty eksperymentu) — (patrz podrozdz. 4.1.6.), a także znaczenia najbliższego środowiska (podrozdz. 4.2.), będące stymulatorem lub inhibitorem tejże twórczości (według deklaracji — biografii tematycznych nauczycieli).

W trzecim rozdziale pracy omówiono założenia metodologiczne badań eksperymentalnych i biograficznych, prowadzonych w latach 1998–2006 na terenie szkół wyższych Zielonej Góry, Legnicy i Łowicza, na 400-osobowej próbie. Badaniami objęto osoby między 20 a 48 rokiem życia, studiujące niestacjonarną zintegrowaną edukację wczesnoszkolną i przedszkolną.

Ze względu na fakt, iż autorka rozprawy przyjmuje holistyczny ogląd badanego zjawiska, w rozdziale czwartym została przedstawiona analiza i interpretacja wyników badań własnych, obejmująca wybrane jego aspekty, przechodząc od ogółu do szczegółu. Ponieważ dla twórczości ważne są cztery jej aspekty tj.: cechy osobowości, proces tworzenia, dzieło i jego cechy oraz środowisko, dlatego w rozprawie uwzględniono je. Najpierw przeanalizowano program pedagogiki twórczości szkoły wyższej, pod kątem realizacji twórczości (I podrozdział czwartego rozdziału). Dalej zbadano jego efektywność w zakresie wyników nauczania (parag. 4.1.2.) z uwzględnieniem endogennych uwarunkowań i przebiegu twórczości pedagogicznej na poszczególnych jej poziomach i zakresach (parag. 4.1.3., 4.1.4. i 4.1.5.). Następnie poddano analizie porównawczej autorskie programy utworzone przez studentów w czasie realizacji eksperymentu (patrz 4.1.6.), czyli oceniano wytwory działalności twórczej nauczycieli uczestniczących w eksperymencie. Całość badań własnych nad najbliższymi uwarunkowaniami społecznymi służącymi twórczości pedagogicznej kończy analiza i interpretacja wyników (patrz 4.2.). Poszczególne elementy najbliższego środowiska oddziałują na twórczość pedagogiczną badanych w ścisłym sprzężeniu z czynnikami wewnętrznymi (S. Popek, 2003), co jest polem „opisu dla pedagoga, a także dydaktyki próbującej odpowiedzieć na pytanie, jakie warunki dydaktyczno-wychowawcze są najbardziej korzystne dla twórczości [...], jakie czynniki sprzyjają i hamują twórczość...” (K.J. Szmidt, 2007, s. 66). Książkę zamykają zakończenie, wnioski z badań, postulaty dla praktyki i dalszych badań oraz cytowana literatura i aneksy.

Rozprawę zaadresowano do studentów i nauczycieli klas młodszych i przedszkoli oraz Osób zajmujących się twórczością, a przede wszystkim do nauczycieli akademickich, albowiem jest jeszcze wiele aspektów istotnych we współczesnym kształceniu pedagogów. Intencją autorki nie jest oczywiście dostarczenie Czytelnikom gotowych schematów pracy (co jest już wbrew idei twórczości), ale raczej zainspirowanie do własnych poszukiwań, innowacji, refleksji i pobudzenie do szukania specyficznych metod samodzielnej pracy.

1. UWARUNKOWANIA EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI KLAS I–III W ZAKRESIE TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ W ŚWIETLE LITERATURY SPECJALISTYCZNEJ

1.1. Istota twórczości

Ponieważ autorka rozprawy — co wynika już ze wstępu i kolejnych podrozdziałów — ujmuje systemowo twórczość pedagogiczną nauczyciela klas młodszych, dlatego najpierw przyjrzymy się definicji głównych pojęć zawartych w tytule podrozdziału oraz związkom i zależnościom występującym w opisie funkcjonalnym i strukturalnym człowieka i rozwoju jego twórczości.

1.1.1. Pojęcie i wymiary twórczości

Twórczość jest pojęciem wieloznacznym, wielofunkcyjnym i wielowymiarowym, niezbyt dobrze funkcjonującym w nauce (W. Limont, 2005). Współczesne rozumienie tegoż pojęcia narodziło się na drodze ewolucji od średniowiecznego rozumienia go jako atrybutu Boga, poprzez siedemnastowieczny *de novo creat* do dzisiejszego, szerokiego, przyjmującego postać wyrażania subiektywnej wolności człowieka¹. Obecnie szeroko używane pojęcie twórczości oznacza każde działanie człowieka wykraczające poza proste recepty, dostarczone informacje (W. Andrukiewicz, 1999; W. Tatarkiewicz, 1982). Otrzymywane z wewnątrz bodźce są niekompletne. Tak rozumiana twórczość polega na uzupełnianiu z zewnątrz danych (zob. W. Limont, 1996; E. Nęcka, 2001; J. Sołowiej, 1997; K.J. Szmidt, 2001). Autorka² uznaje za twórczość cechę ciągłą, wiążącą się z potrzebami rozwoju, wrastania w grupę społeczną i wynikającą z autorefleksji (E. Fromm, 2005; A. H. Maslow, 2006; E. Nęcka, 2001), która ujawnia się i rozwija w sprzyjającym środowisku społecznym (S. Popek, 2003) oraz jest efektem refleksyjności, krytycyzmu, czynu, działań niezbędnych w rozwiązywaniu problemów (W. Andrukiewicz, 1999; W. Tatarkiewicz, 1982).

W języku potocznym często utożsamia się pojęcie twórczość z kreatywnością. Są to pojęcia bliskoznaczne, ale przez kreatywność rozumiemy potencjalne predyspozycje człowieka, których wyniki nie są namacalne i istotne dla danej grupy społecznej (W. Dobrołowicz, 1995) oraz występują w każdej jednostce. Wówczas mówi-

¹ O czym autorka rozprawy szerzej pisała w poprzedniej pracy *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*, Zielona Góra 2007 (patrz podroz. 1.1. i schemat 1).

² *Ibidem*.

my o twórczości subiektywnej, przez małe „t”, powszechnej, przyziemnej — tzw. podejście egalitarne (K.J. Szmidt, 2007). Pojęciem przeciwstawnym jest odtwórczość, obecnie uznawana za naśladowanie sposobów działania natury i jej kopiowanie (W. Andrukowicz, 1999; W. Tatarkiewicz, 1982).

Autorka przyjęła, że twórczość występuje w każdej jednostce (C.G. Jung, 1993a, b), wynika z trudności zintegrowania motywów przystosowania się do otoczenia i konfliktu między wolą a kontrwolą (O. Rang, za: E. Nęcka, 2001) i z popędu człowieka do rozwoju (K. Goldstein, 1978) oraz pojawia się na poziomie samorealizacji (A.H. Maslow, 2006), jako najistotniejszego czynnika w życiu człowieka (C. Rogers, 2002). Twórczość występuje w każdej fazie życia, a przede wszystkim w siódmej, tj. w „wachlarzu życiodajności”, kiedy jednostka przekracza samą siebie (E.H. Erikson, 2000 i 2004; J. Koziński, 1987 i 1998), ma charakter świadomy i nieświadomy (J.L. Moreno, za: E. Nęcka, 2001). Polega na ponownym dostrzeganiu zjawiska zupełnie odmiennie, co wynika z zaciekawienia i koncentracji na nim oraz pojawiającego się konfliktu wewnętrznego (E. Fromm, 2005).

Twórczość przejawia się w aktywności, zachowaniach, postawach (S. Popek, 2005), stylu życia (A. Strzałecki, 2004), a także można ją rozwijać poprzez odpowiednią edukację (W. Dobrołowicz, 1995; K.J. Szmidt, 2007; J. Uszyńska-Jarmoc, 2003, 2007)³.

Twórczość jest rozpatrywana w następujących wymiarach:

1. Procesualnym — jest realizowana w świadomości nieokreślonymi operacjami intelektualnymi (C. P. Jung, 1993) z przekroczeniem samego siebie (E.H. Erikson, 2000 i 2005; J. Koziński, 1987 i 1998), w toku rozwiązywania problemów (por. J.P. Guilford, 1978; W. Stróżowski, 1983; A. Tokarz, 2005 i T. Żuk, 1986) w określonym czasie (S. Popek, 2003) — to interakcja celów, działań i ich skutków, powtarzających się struktur działań, procesów psychicznych (E. Nęcka, 1995), jako długotrwała realizacja indywidualnego programu, polegającego na zbudowaniu jego struktury, języka komunikacji i swojego „Ja”, czyli stanowi stopniowy przyrost efektów twórczych w sensie mentalnym (idei, pomysłów) i fizycznym (efektu, dzieła) — (M. Stasiakiewicz, 1999).

2. Cech osobowości — to zdolność osoby do wytwarzania dzieł twórczych (E. Nęcka, 2001) występująca — według podejścia elitarnego — u wybitnych umysłów, zdolnych do wytwarzania dzieł o dużej wartości, nowości i oryginalności (M. Csikszentmihalyi, 1999; S. Popek, 2003; D. Simonton, 2004), oraz według podejścia egalitarnego — u każdego człowieka; czyli twórczość jest cechą jak każda inna (W. Dobrołowicz, 1995; E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003; K.J. Szmidt, 2007).

³ Co autorka rozprawy szerzej omówiła: *op. cit.*, podr. 1.1.

1.1. Istota twórczości

3. Dzieła twórczego i jego właściwości. Jest ono: a) produktem programu poznawczego „realizowanego poprzez system funkcjonalny, tworzony przez intencjonalną aktywność jednostki, uwarunkowaną jej właściwościami psychologicznymi i wyłaniającą się w procesie indywidualnego rozwoju ze społecznego systemu wartości, wiedzy i reguł działania” (M. Stasiakiewicz, 1999, s. 170; S. Popek, 2003); b) produktem wynikającym z procesu twórczego, nowym, oryginalnym, obserwowalnym i komunikatywnym (S. Popek, 2003); c) spełniającym podstawowe kryteria: nowości, oryginalności, generatywności, skuteczności (teoretycznej lub praktycznej), wartości (poznawczej, estetycznej, pragmatycznej i etycznej) — (zob. i por. A. Cudowska, 2004; E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003; K.J. Szmidt, 2007; A. Tokarz, 2006; M. Wróblewska, 2005).

4. Wartości i stylu życia — jako stan pożądany, optymalny, do którego człowiek aspiruje, doskonaląc siebie i najbliższe otoczenie, a jego zachowanie jest celowe, zindywidualizowane i typowe oraz uwarunkowane temperamentem i doświadczeniami (A. Cudowska, 2004; A. Strzałecki, 2004, B. Suchodolski, 2003; M. Szymański, 1987).

Zatem, jak wynika z powyższej klasyfikacji definicji, twórczość traktowana jest podmiotowo i przedmiotowo⁴. W rozumieniu podmiotowym akcentowana jest funkcja osobista (indywidualna) procesu tworzenia lub jego wytworu. Podmiot jest twórczy, jeżeli ma pewne specyficzne cechy i jest autorem innowacji, projektów, książek (itp.) uznawanych za twórcze. Działanie twórcze zaś przebiega w umyśle, psychice twórcy.

Twórczość ujmowana przedmiotowo uwzględnia społeczne wytwory procesu twórczego jako elementu kultury. Ocena użyteczności społecznej wytworu jest relatywna w czasie i ze względu na pewną grupę osób. Zatem efektem zamierzonej twórczości, czyli uzewnętrznienia myślenia i procesu twórczego, jest dzieło twórcze, np. innowacja i jej realizacja. Jak z tego wynika, twórczość odbywa się w określonym czasie i miejscu. Oceniana jest z perspektywy czasu, z uwzględnieniem przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Ważny jest przedział czasu, w którym dzieło wymyślono i zrealizowano, oraz waga tego wynalazku dla przyszłości. Wynik, czyli dzieło-innowacja, uznawane jest za twórcze jako powstałe „teraz” i jest oceniane z punktu widzenia teraźniejszości oraz zaprojektowane w tym miejscu, czyli „tutaj”. Może być tak, że eksperci uważają dzieło za twórcze, nie uwzględniając analogicznych dzieł powstałych na innych obszarach. Stąd też wyróżnimy twórczość w makro- i mikroskali. Twórczość występuje w każdej dziedzinie życia i wiedzy człowieka, w której on swobodnie działa i która przyczynia się do wykreowania dzieła.

⁴ O czym autorka rozprawy dokładniej pisze w: *Wymiary twórczości pedagogicznej*, [w:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, Poznań 2003.

Na koniec tych krótkich rozważań, należy przywołać tezę Richarda Floryda (2002), że pojawiła się tzw. klasa twórcza, czy klasa twórców, której członkowie wywodzą się z różnych profesji i grup społecznych. Nie posiadają oni znaczących własności w sensie fizycznym, ale ich majątkiem są nieuchwytnie zdolności twórcze, które wykorzystują na potrzeby społeczne, bieżące (*ibidem*). Członkowie klasy twórczej nie postrzegają siebie jako odrębnej grupy, ale do niej należą twórcy nowych form (tj. informatycy, pedagodzy itp., których rola sprowadza się do generowania nowych rozwiązań, łatwo przenoszonych do środowiska zawodowego, szerszego użytku, co wymaga od nich zdolności twórczego rozwiązywania problemów i ich odkrywania) oraz twórczy profesjonalisci (ich rola polega na testowaniu nowości, redefiniowaniu znanych rozwiązań i tworzeniu ich na nowo) — (*ibidem*).

W tym punkcie rozdziału pierwszego w zarysie⁵ autorka zinterpretowała pojęcie twórczości i jego wymiary. Dla twórczości traktowanej podmiotowo, oprócz cech specyficznych, ważne jest otoczenie jednostki (tj. jej aspekt przedmiotowy).

1.1.2. Miejsce twórczości w systemowym opisie nauczyciela

Jednostki nie można traktować w oderwaniu od otaczającej, najbliższej jej rzeczywistości (L. v. Bertalanffy, 1984). Dopiero podmiot wraz ze swoim otoczeniem stanowi nierozdzielalną całość (S. Popek, 2003). Pedagogika humanistyczna dąży do pełnego, całościowego opisu człowieka, czyli jego możliwości, odczuć, myślenia, działania, dojrzewania oraz wzajemnego oddziaływania ludzi w różnorodnych środowiskach i warunkach, co wymaga całościowego kształcenia dziecka i dorosłych (por. A. Bruhlmeier, 2000; B. Śliwerski, 2001). W tym kontekście mówimy o holistycznym (z gr. *holos* — ‘kompletny, cały, całkowity’), tzn. kompleksowym, całkowitym traktowaniu człowieka w jego najbliższym otoczeniu.

Całość podkreśla zaś, że w systemie zachodzi nie tylko suma tych elementów, ale ich łączenie, scalanie, wzajemna integracja. Wszystko to, co istnieje poza systemem i jego elementami, jest nazywane otoczeniem systemu, przez które rozumiemy ten fragment rzeczywistości, z którym wchodzi w elementarne relacje (por. C. Cempel, 2006; M. Stepulak, 1995). System i jego otoczenie są pojęciami korektywnymi, dlatego należy studiować jakąś całość w związku z otoczeniem i w zależności od niego.

Celem studiowania systemu jest całościowe jego ujęcie oraz opisanie od wewnątrz i z zewnątrz. *Opis zewnętrzny, funkcjonalny*, obejmuje zachowania się systemu poprzez wzajemne oddziaływanie z otoczeniem. Chodzi tutaj o wymianę informacji pomiędzy systemem i jego otoczeniem oraz o wymianę informacji w obrębie

⁵ Na podstawie szerszej analizy literatury dokonanej i przedstawionej w pracy *Wizerunek twórczego pedagoga nauczyciela*.

1.1. Istota twórczości

systemu, czemu służy ujęcie przyczynowe. *Opis zaś wewnętrzny, strukturalny*, będący ujęciem celowościowym (ideologicznym), uwzględnia proces podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów (*ibidem*).

Człowiek musi być opisywany w otoczeniu. Stąd też L. von Bertalanffy (1976) akcentuje, że w systemowym ujęciu człowieka kładzie się nacisk na postrzeganie go wraz z otoczeniem, czyli ważna jest lokalizacja kontekstu i ustalenie jego w nim pozycji. Jednostka działa w otoczeniu, powodując jego przemiany. Podobnie otoczenie oddziałuje na nią, wskutek czego następuje przystosowanie się człowieka do niego. Zatem między otoczeniem a człowiekiem istnieje ciągła wymiana informacji i wzajemne zasilanie.

W psychologii i pedagogice powstało wiele systemowych koncepcji opisujących od wewnątrz i od zewnątrz człowieka i jego twórczość. W tym punkcie pracy skupimy się tylko na niektórych z nich, stanowiących podstawę założeń autorskich poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczyciela klas młodszych. Autorka rozprawy odwołuje się przede wszystkim do wypowiedzi psychologów, którzy badają naturę i rozwój człowieka jako systemu. Pedagodzy zaś skupiają się w swoich rozważaniach teoretycznych i empirycznych na czynnikach tegoż rozwoju (S. Popek, 2003).

Relacje, jakie zachodzą między elementami środowiska, tworzą mniej lub bardziej zwarty system. Przyjmujemy zatem, że system jest zbiorem elementów środowiska powiązanych między sobą, stanowiąc całość zdolną do funkcjonowania w określony sposób (T. Tomaszewski, 1984 i 1998). Punktem wyjścia działalności człowieka jest jego obiektywne położenie. Jeśli zaś człowiek uświadamia sobie niezadowolające położenie, to chce je zmienić. Istotna jest tutaj ludzka świadomość, która wyraża się w przekonaniu o możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy (T. Tomaszewski, 1984) lub nawet jego przekształceniu (M. Magda-Adamowicz, 2007). Dlatego istotą ludzkiej działalności jest zmiana świata o charakterze produkcyjnym lub rewolucyjnym (T. Tomaszewski, 1984), czyli twórczym. Człowiek wywiera istotny wpływ na związki zachodzące między elementami jego środowiska, które mogą mieć charakter interakcyjny (wzajemne oddziaływanie na siebie) lub zależnościowy. Jeśli następuje zmiana w funkcjonowaniu elementu otoczenia, to równocześnie następują zmiany w otoczeniu jako całości. Na skutek aktywnej interakcji człowieka z otoczeniem następuje nowa systematyczna organizacja elementów, co przyczynia się do przekształcania otoczenia i świadomości człowieka (S. Popek, 2003). Nie można — zdaniem T. Tomaszewskiego (1984 i 1998) — na podstawie znajomości struktury jednostki ludzkiej, określić relacji człowieka z otoczeniem, należy brać pod uwagę jego przynależność do określonego otoczenia, które cały czas jest zmienne. Zatem człowiek musi się zmieniać (*ibidem*) oraz działać twórczo i przekształcać rzeczywistość.

Dynamiczne bogactwo życiowej aktywności polega na otwarciu na przyszłość (K. Obuchowski, 1985 i 2004). Absolutna autonomia człowieka jest nieosiągalna. O pełnej autonomii można mówić, gdy dążenie i cele wyznaczone przez niego zakładają pełne wykorzystanie możliwości. Ta autonomia pozwala człowiekowi na odkrycie sensu życia i na twórczość, poprzez którą może on kształtować świat i swoje życie. Człowiek podejmujący się zadań dalekich i prospołecznych wpływa na swój dynamiczny rozwój i poszerza zakres własnej autonomii (K. Obuchowski, 1985 i 2004).

Mówiąc więc o podmiotowym ujęciu człowieka, odwołujemy się do wewnętrznej organizacji. Jego indywidualność i podmiotowość wynika nie tylko z wewnętrznej organizacji, ale też z pozycji w świecie. Badając naturę człowieka, należy koniecznie uwzględnić jego otoczenie i sytuację, w której się znajduje. Człowiek w podmiotowym ujęciu ulega rozwojowi ilościowemu (np. przybywają mu jakieś cechy) i jakościowemu (zmiany jakościowe cech stanowią podstawę wszechstronnego rozwoju człowieka i jego podmiotowości). T. Tomaszewski (1984 i 1989) wyróżnia pięć kryteriów jakości życia człowieka: bogactwo przeżyć subiektywnych, stan świadomości, jego działalność, twórczość i współżycie z innymi. Rezultatem postawy światopoglądowej człowieka jest sens życia podmiotu (K. Obuchowski, 1998 i 2004). Jeśli jest on związany wyłącznie z zachowaniem pewnego rytuału działań, to zadowala osoby o ubogim wewnętrznym życiu i prowadzi do zubożenia osobowości, załamania się linii życia i ograniczenia twórczości. Człowiek posiadający model sensu swojego życia przekonany jest o słuszności swoich poczynań, działań i jest zdolny do celowej selekcji oddziaływań świata (co jest szczytem dojrzałej osobowości), co prowadzi go do twórczości, kształtowania siebie i świata. Twórczość jest realizacją jednej specyficznej funkcji mózgu człowieka i uwarunkowana jest uzyskaniem przez podmiot statusu autonomicznego wobec rzeczywistości (K. Obuchowski, 1985 i 2004),

Rozwój twórczy człowieka polega więc nie tylko na maksymalnej realizacji tego, co w nim istnieje w stanie potencjalnym, ale również na nieustannym tworzeniu nowej rzeczywistości, podnoszeniu na wyżyny poziomu jakości życia człowieka (T. Tomaszewski, 1984 i 1989), przekraczaniu samego siebie (J. Koziński, 1998).

Przekraczanie granic własnych, materialnych, społecznych, symbolicznych to świadome obalanie barier. Twórcze jednostki zaś stosunkowo wcześniej próbują w swoim rozwoju osobistym dokonywać zmian transgresyjnych (J. Koziński, 1998). Działanie transgresyjne prowadzi do poszerzania świata poprzez zmiany, ale tylko niektóre z nich są wartościowe i nie prowadzą do regresu, a nawet destrukcji. W twórczości istotną rolę odgrywa motywacja hubrystyczna, rozumiana jako dążenie do potwierdzenia i wzrostu własnej ważności jako osoby, sprowadzająca ją do rywalizacji z innymi dla potwierdzenia własnej wartości oraz do dążenia ku doskonałości,

1.1. Istota twórczości

co osiąga w wyniku zbliżenia się do wewnętrznie ustalonych standardów perfekcji. J. Koziński (1998) wyróżnia transgresje typu P (prywatną, powszechną, rozwojową i terapeutyczną, polegającą na przekraczaniu granic tego, co do tej pory jednostka osiągnęła) i typu H (historyczną, wprowadzającą zmiany wykraczające poza osobisty świat, dokonując rewolucyjnych odkryć). Transgresja typu H prowadzi do twórczości (J. Koziński, 1998). Jednak zauważamy, iż transgresja jest pojęciem szerszym od twórczości. Może ona prowadzić do ekspansji, czyli np. do polepszenia bytu, lub może też wytworzyć coś nowego, oryginalnego, wartościowego społecznie, czyli prowadzić do twórczości.

System motywacji hubrystycznej człowieka lub grupy osób prowadzi do zachowań transgresyjnych. Zmiany przynoszące novum jednostce, ale nie społeczeństwu, tzw. transgresja typu P, czyli subiektywna, będą wyeliminowane ze względu na kryterium wartości zbiorowej. Nowość dla społeczeństwa, ale nie utrzymująca się przez dłuższy czas historyczny, co już jest transgresją typu H, czyli obiektywną (*ibidem*), też zostanie zredukowana z uwzględnieniem kryterium trwałości. Zatem twórczość typu P musi spełniać trzy powyższe kryteria: nowości, wartości zbiorowej i trwałości.

Obydwa typy twórczości (tj. P i H) — zwane też subiektywnymi i obiektywnymi — uzupełniają się. Zauważamy jednak, że ich ocena może być nietrafna i niewiarogodna, gdyż dzieło swoją oryginalnością wyprzedza epokę. W twórczości ważny jest — według J. Kozińskiego — generator i ewaluator pomysłów, które odpowiadają procesom wytwarzania rozwiązania i ich ocenie. W tym ujęciu istotna jest wiedza zakodowana w pamięci długotrwałej oraz informacje napływające z zewnątrz. W transgresyjnej koncepcji twórczości zachodzą sytuacje nieoczekiwane, a sam proces twórczy zmienia „świadomość twórcy” (*ibidem*).

Twórczość jest uzależniona — według Roberta Sternberga (2001) — od wyboru tematu, któremu gotowi jesteśmy poświęcić czas, wysiłek i inne zasoby. Osoba, podejmując problem ciesząc się powszechnym zainteresowaniem, ponosi pewne koszty, ponieważ osiągnie niewielkie zyski. Mówimy więc o dużym zróżnicowaniu stylów inwestowania. Jedni twórcy — uważa R. Sternberg (2001) — poszukują tematów, które nie prowadzą do zmian paradygmatów w danej dziedzinie, ale umożliwiają rozwiązanie ważnego, aktualnego problemu i przyczyniają się tym samym do rozwoju jakiejś dyscypliny. Między rewolucją a powielaniem istnieje realny obszar twórczości o znaczeniu społecznym. Dla nich twórczość jest aktywnością człowieka, której cele spoczywają w tworzeniu nowych i wartościowych dzieł.

Wyróżnia on kilka strategii tworzenia, tj. inwestowania. Pierwsza polega na obserwowaniu popularnych tematów i sposobów tworzenia, których nie warto powielać. Z inwestycyjnego punktu widzenia warto podejmować tematy znajdujące się w początkowej fazie wzrostu. Druga z analiz, fundamentalna, polega na wyborze

tematu, który będzie zawsze ważny i potencjalnie owocuje nowymi i wartościowymi dziełami. Trzecia ze strategii zakłada zajmowanie się kilkoma tematami równocześnie, co wymaga zróżnicowanego i dużego nakładu pracy, specjalnych uzdolnień, ale prowadzi do twórczych i wielkich efektów w jednej lub kilku dziedzinach (*ibidem*).

R. Sternberg (2001) uważa, iż twórcy nie muszą dysponować żadną specjalną zdolnością, aby podejmować skuteczne działania twórcze. Jednak nie każdy człowiek może dokonać wyjątkowego odkrycia. Twórczości dla nich jest kwestią trudnego wyboru drogi życiowej, polegającej na czynnościach obarczonych dużym ryzykiem niepowodzenia i obdarzonych potencjałem sukcesu.

Na wybór drogi życiowej — według R. Sternberga (2001) — wpływa sześć zasobów, w których autorzy koncepcji, wyróżniają istotne cechy, czyli: intelekt (wysoka zdolność syntezy, rozwinięte zdolności analityczne i praktyczne), wiedza (wystarczająca w danej dziedzinie, niezbyt obszerna, wzbogacona elementami z innej dziedziny), styl myślenia (ustawodawczy, monarchiczny lub anarchiczny, globalny), osobowość (chęć podejmowania rozsądnego ryzyka, tolerancja na dwuznaczność, chęć pokonywania przeszkód), motywacja (samoistna, ambicje, motywacja osiągnięć, dążenie do rozwoju) i otoczenie społeczne (docenianie twórczych wytworów oraz obecność umiarkowanie silnych przeszkód).

Należy też zgodzić się z spostrzeżeniem M. Csikszentmihalyi (1999), że podmiotem twórczym nie jest pojedynczy umysł, ale złożony system, składający się ze zintegrowanych podsystemów, czyli jednostki, dziedziny, którą reprezentuje i otoczenia. Podmiot jako część systemu, generuje zmiany. Wpływy genetyczne (np. wrodzona giętkość myślenia), doświadczenia indywidualne sprawiają, że cały czas wytwarza nowe zachowania, dzieła. Otoczenie społeczne zaś (obejmujące instytucje, ekspertów, krytyków, promotorów, recenzentów) jest systemem selekcyjnym wywołane zmiany, gdyż bezpośrednio za nie odpowiada. Natomiast dziedzina twórczości wymaga charakterystycznych dla niej wspólnych kodów, znaczeń, procedur i doświadczeń. Funkcja dziedziny sprowadza się do przechowywania dorobku kulturowego i przekazywania go młodszemu pokoleniu. Twórcze dzieło — według M. Csikszentmihalyi (1999) — nie może pojawić się dzięki olśnieniu, ponieważ jednostka długo asymiluje (gruntownie i kilka lat) dorobek danej dziedziny (domeny) w różnych ośrodkach kształcenia i doskonalenia. W rezultacie innowacja rzeczywistości twórcza rozwija się w ciągu bardzo długiego cyklu (nawet kilku pokoleń).

Może być tak, że proces twórczy polega — przyjmując za D. Simontona (2004) — na przypadkowym wytworzeniu zmian, które kolejno są przyjmowane lub odrzucane w wyniku selekcji według przyjętych społecznie kryteriów. D. Simonton (2004) bierze pod uwagę wpływy mniejszego zakresu i znaczenia, czyli docenia twórczość niskich lotów, inaczej subiektywną, przez małe „t”, krystaliczną.

1.1. Istota twórczości

Wytwarzanie idei jest mechanizmem tworzącym przypadkowe zmiany, z których część utrzymuje się dłużej, spełniając funkcję rozwojową. Na proces twórczy składa się kilka etapów:

- przypadkowa permutacja, tj. przetworzenie składników poznawczych, czyli spostrzeżeń, myśli, wspomnień, dzięki którym powstająca kombinacja elementów zbioru jest uporządkowana, zintegrowana;
- wyłonienie się konfiguracji, tj. trwałych składników poznawczych, które charakteryzuje coraz większa regularność, przekraczająca próg świadomości;
- przekaz społeczny i akceptacja dzieła (D. Simonton, 2004).

Przekaz społeczny i akceptacja dzieła wystąpi według D. Simontona (2004), gdy: 1. pojawi się „wspólnota składników poznawczych” (członkowie społeczności posiadają przynajmniej minimalny repertuar informacji na ten temat); 2. społeczność przeżywa świat podobnie jak twórca, ale nie jest w stanie go zrozumieć i zinterpretować jego działań; 3. symbole użyte przez twórcę są podobne do tych, którymi posługują się odbiorcy; 4. następuje ich przetłumaczenie przez twórcę na społecznie używany język. Autor dalej uważa, że spełnienie tych czterech warunków jest niezmiernie trudne, dlatego dużą rolę odgrywa tutaj przypadek. Aby stworzyć dzieło twórcze i do niego przekonać społeczeństwo — według autora koncepcji — twórca powinien dysponować wyjątkowym umysłem, ale żeby przekazać je otoczeniu, winien dysponować umysłem przeciętnego człowieka. Zatem proces twórczy — według D. Simontona (2004) — wymaga równowagi między wyjątkowymi a konwencjonalnymi aspektami umysłu. Simonton uważa też, że za najbardziej twórcze uchodzą osoby średnio twórcze, ponieważ konfiguracje mało lub nadmiernie oryginalne nie przechodzą przez sito społecznej akceptacji. Czas niepokoju społecznych służy twórczym dziełom, gdyż zwiększa społeczne zapotrzebowanie na nowe konfiguracje i osłabia kontrolę i zmianę standardów oceny społecznej akceptacji. Dzielenie tych czynników jest nieliniowe, łączne i kompensacyjne (D. Simontona, 2004).

Przez systemowy opis twórczego człowieka rozumiemy „twórczą organizację” jako zintegrowany zespół psychologicznych, behawioralnych i społecznych warunków realizacji przez podmiot zadania twórczego (M. Stasiakiewicz, 1999). Twórczość człowieka nie jest tylko zjawiskiem psychologicznym, ale też zjawiskiem kulturowym, nie jest atrybutem jednostek lecz systemu społecznego, ustalającego kryteria twórczości i wzory zachowań twórczych (*ibidem*).

Twórczość jest efektem działania „funkcjonalnego systemu twórczej organizacji” (M. Stasiakiewicz, 1999), które przyjmuje trójakiego rodzaju interakcje: strukturalną (to interakcja prosta, wyrażająca związek zmiennych), funkcjonalną (czyli interakcja złożona, przedstawiająca wzajemną zależność) oraz systemową (to transakcja wzajemnych wpływów zmiennych) (*ibidem*). Opis funkcjonalny zachowania się człowieka — w tym nauczyciela twórczego pedagogicznie — stanowi charakte-

rystykę wzajemnych relacji jednostki z otoczeniem (S. Popek, 1996). Opis zaś strukturalny pozwala scharakteryzować zmienne w czasie, ich wzajemne zależności jako wskaźniki wewnętrznej spójności systemu (*ibidem*). Ważnym etapem pracy jest tutaj wyróżnienie elementów wewnętrznych systemu (czyli jego struktury) i ukazanie wzajemnych ich powiązań, oddziaływań, relacji wewnętrznych. Natomiast człowiek jako system jest układem podmiotowym, o zharmonizowanej strukturze i właściwościach samoorganizujących się, co oznacza że pobiera i przetwarza informacje, zatem dostosowuje się do środowiska i je przekształca (S. Popek, 2003).

Całościowe ujęcie człowieka i jego twórczości — co omówiono w niniejszym punkcie — polega na uwzględnieniu wielu czynników integrujących się, działających łącznie, prowadząc do wytworzenia nowego, oryginalnego dzieła. Twórczość tak rozumiana nie da się sprowadzić do jednej cechy, zdolności, procesu, czynnika. Dopiero interakcyjne oddziaływanie „poznania, emocji, motywacji, osobowości i kontekstu społecznego [...] czynników makrosocjalnych: kulturowych, politycznych i ekonomicznych” może prowadzić do twórczego dzieła (E. Nęcka, 2001, s. 173). Cały czas „nie doceniana się roli czynników nadindywidualnych w rozwoju twórczym człowieka” (J. Pluciński, 1974 i 2005, s. 7). Systemowe koncepcje człowieka i twórczości przełamują personalistyczny punkt widzenia, według którego twórczość ograniczamy do osoby, czyli jej poznania, psychiki, osobowości (*ibidem*). W ujęciu systemowym funkcjonowanie człowieka, i jego twórczość, jest częścią szerszego układu, uczestniczącego w powstawaniu twórczego dzieła (E. Nęcka, 2001, s. 173).

1.1.3. Rozwój twórczości dorosłego człowieka

Rozwój człowieka dorosłego rozpatrujemy w dwóch płaszczyznach, tj. prakseologicznej (która zakłada konieczność osiągnięcia pewnego progu dojrzałości fizycznej, psychicznej, kulturowej i socjologicznej, aby odgrywać role przynależne osobom dorosłym lub przynajmniej być gotowym do ich odgrywania) i antropologicznej (tutaj dorosłość postrzegana jest jako proces trwający od momentu osiągnięcia progu dojrzałości biologicznej, społecznej i psychicznej aż do śmierci, polegający na ciągłym stawianiu się dorosłym zgodnie ze zmieniającym się zapotrzebowaniem społecznym) — (M. Tyszkowa, 1988). Zatrzymanie się rozwoju w którejkolwiek sferze (z pominięciem oczywiście rozwoju biologicznego, który jak wiemy, po osiągnięciu pewnego progu rozwoju w wieku 20–25 lat przechodzi w fazę stagnacji, a następnie zaczyna ulegać regresji) oznacza utratę dorosłości. Jednostka przestaje być w danej chwili postrzegana jako gotowa do pełnienia określonych funkcji społecznych, a w związku z tym nie spełnia kryteriów człowieka dorosłego.

Istotą rozwoju człowieka w ciągu jego życia są zmiany rozwojowe: ilościowe (wzrasta dana cech człowieka), jakościowe (dana funkcja przekształca się zasadni-

1.1. Istota twórczości

czo, wzrasta) i wielkości (odpowiednik zmian ilościowych, proporcji, wzajemnych stosunków) — (*ibidem*).

Zmiany rozwojowe są uniwersalne, uwarunkowane dojrzewaniem biologicznym i społecznym, wynikają z pewnych charakterystycznych doświadczeń grupy ludzi, którzy żyją w tym samym czasie i miejscu i na których indywidualnie wpływają te same czynniki (*ibidem*).

Rozwój obejmuje indywidualnie uporządkowane w czasie zmiany, polegające w sferze poznawczej na zdobywaniu doświadczeń i umiejętności od urodzenia aż do śmierci. Zatem rozwój to proces zmian, przechodzenia do bardziej złożonych, wyższych stanów, tj. *biologicznych* (proces zmian morfologicznych i fizjologicznych), *psychicznych* (proces przekształcania się i doskonalenia psychiki człowieka) i *socjologicznych* (rozwój społeczny — wieloetapowy proces przemian społecznych przebiegających w określonym kierunku — *ibidem*).

Rozwój człowieka uwarunkowany jest nie tylko genetycznie, środowiskowo (ekologicznie), lecz także nauczaniem i wychowaniem (tzw. czynniki przyczynowe) oraz aktywnością własną (czynniki przyczynowe — *ibidem*), czyli traktowany jest całościowo.

Rozwój człowieka dorosłego w związku z osiągnięciem pewnego poziomu rozwoju fizycznego i przejścia w stan statyczny, a następnie stopniowej regresji, nie może być rozpatrywany wyłącznie przez pryzmat rozwoju. Możemy jedynie się zastanawiać, jak przedłużyć okres stagnacji i spowolnić proces starzenia się poprzez aktywność zarówno fizyczną, jak i umysłową (W. Łukaszewski, 1984; M. Tyszkowa, 1987; N. Woliński, 1992). Rozwój psychiczny to zarówno rozwój ilościowy, jak i jakościowy. Możemy kształtować i rozwijać osobowość poprzez integrację systemów kulturowego ze środowiskowym, społecznym i z samorealizacją (*ibidem*)⁶.

M. Tyszkowa (1988) określa mianem rozwoju spontaniczny proces przynoszący ciągle powiększanie, modyfikowanie i reorganizowanie struktur psychicznych. Uważa, iż z całą pewnością zachodzi on u wszystkich, ale niekoniecznie jest procesem spontanicznym. W pewnych wypadkach będzie on samoistny lub wymuszony (wymogami środowiska społecznego, w jakim funkcjonuje jednostka), w przeciwnym razie przestanie być postrzegana jako osoba dorosła (*ibidem*).

Rozwój osobowości w pewnym sensie rekompensuje straty, jakie ponosi człowiek w sferze biologicznej na skutek mijających lat. Im bardziej będziemy pracować nad samym sobą i dostarczać niekończących się bodźców do pobudzania procesu rozwoju osobowościowego, tym bardziej poczucie szeroko rozumianego przemijania będziemy od siebie oddalać (W. Łukaszewski, 1984; M. Tyszkowa, 1987; N. Woliński, 1992).

⁶ Podobnie jak w poprzednim paragrafie, autorka rozprawy odwołuje się do analizy przede wszystkim psychologów (ale nie tylko), ponieważ badają oni rozwój twórczy człowieka.

Każdy człowiek, chce czy nie, funkcjonuje w określonym środowisku społecznym, musi się więc podporządkować panującym w nim zasadom. Aktywne uczestnictwo i formowanie zachowań społecznych pozwala na pełną samorealizację. Jest o wiele szybsze od tempa rozwoju osób zmuszonych do nadążania za wzorami, które nie zawsze początkowo akceptują (W. Łukaszewski, 1984; M. Tyszkowa, 1987; N. Woliński, 1992).

Zmiany rozwojowe człowieka następują liniowo lub stadialnie, lub też cyklicznie-fazowo (por. W. Łukaszewski, 1984; J. Koziński, 1998; K. Obuchowski, 1998 i 2004; T. Tomaszewski, 1984 i 1998; M. Tyszkowa, 1988; N. Woliński, 1992). Model liniowy zmian rozwojowych następuje w podejściu mechanistycznym. Źródłem tych zmian są bodźce zewnętrzne, tj. działające na jednostkę otoczenie. Ich warunek spoczywa w wewnętrznej dojrzałości organizmu i zdobywaniu doświadczenia. Kolejny model, stadialny (w podejściu organizmicznym), przyjmuje za źródło zmian czynniki wewnętrzne, tj. tkwiące w jednostce możliwości. Zmiany mają charakter kumulacyjny i polegają na wchłanianiu przez stare doświadczenia nowo nabywanych. Ostatni z modeli, cykliczno-fazowy, stosowany w podejściu kontekstualnym, za źródło zmiany przyjmuje aktywność jednostki w interakcji z czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Warunkiem zmian jest dojrzewanie organizmu pod wpływem bodźców zewnętrznych (*ibidem*).

Twórczy rozwój człowieka dorosłego należy uznawać za proces całożyciowy, przebiegający w poszczególnych fazach i w otoczeniu społecznym (H.L. Bee, 2004). Periodyzacja, tj. podział życia człowieka na okresy, ma znaczenie porządkujące, podkreśla ciągłość rozwoju, co sprzyja łatwiejszemu opisowi poszczególnych stadiów. W periodyzacji wyróżniamy stadia: prenatalne, wczesne i średnie dzieciństwo, adolescencję oraz wczesną, średnią i późną dorosłość (z okresem starzenia się — por. W. Łukaszewski, 1984; J. Koziński, 1998; K. Obuchowski, 1985 i 2004; T. Tomaszewski, 1984 i 1998; M. Tyszkowa, 1987; N. Wiszniakowa, 2003; N. Woliński, 1992). W każdej z wymienionych faz wyodrębnia się formacje i cechy osobowe typowe dla danego etapu rozwojowego. Wystąpienie nowych cech rozwojowych oraz ich nasilenie pozwala oceniać dynamikę rozwojową i wychwycić okresy przejściowe. Każdy etap ma swoje potrzeby, których niezaspokojenie prowadzi do kryzysu, stagnacji, czy regresu (*ibidem*).

Ze względu na fakt, że prowadzone są badania teoretyczne i empiryczne na próbie nauczycieli klas młodszych w wieku 20–48 lat, skupimy się tylko na rozwoju twórczości człowieka dorosłego, akcentując na okresy dorosłości, średni i dojrzałości.

Wczesna dorosłość jest okresem poznawania roli człowieka dorosłego, aktywnego włączania się w świat dorosłych, przyjmowania odpowiedzialności społecznej za własne czyny (*ibidem*). Wiek zaś średni (tzw. dojrzałości społecznej i prawnej,

1.1. Istota twórczości

tj. 25–40 rok życia) obejmuje wzrost samoświadomości, poczucie obowiązku, poszukiwanie swojego miejsca w społeczeństwie, nowy typ stosunków społecznych, inne zainteresowania, pragnienia, potrzeby i wypracowywanie planów życiowych. Ten okres jest szczytem możliwości intelektualnych przy nieznacznym spadku nie-licznych funkcji fizjologicznych i umysłowych. Następuje zespolenie ról społecznych z zawodowymi, gromadzenie dóbr materialnych i duchowych oraz rywalizacja o pozycję w grupie (*ibidem*). Kolejno późna dojrzałość (obejmująca lata 40-55) to szczyt możliwości intelektualnych, twórczych, najwyższe osiągnięcia społeczne, zawodowe, wielość motywów działania i zainteresowań, duża wartość rodziny. Pojawiające się w tym czasie kryzysy trwają krótko, prowadząc do radykalnych zmian psychicznych i traktowane są przez psychologów jako element rozwoju osobowości. Te kryzysy pojawiają się przy zmianie warunków społeczno-kulturalnych i obrazu własnego „Ja”. Natomiast wiek podeszły (55–65 lat) to szczyt dojrzałości, władzy, autorytetu, charyzmy, sukcesów (społecznych i zawodowych) przy widocznym (a często jaskrawym) spadku aktywności fizycznej, umysłowej i seksualnej (zob. bliżej E.H. Erikson, 2000 i 2005; N. Wiszniakowa, 2003).

Nie do końca można zgodzić się z teorią Cumirnga i Henry’ego, iż w miarę przechodzenia z wieku średniego w podeszły i w miarę starzenia się nieuchronnie maleje zakres interakcji społecznych jednostki oraz jej dobrowolne przystosowanie się do sytuacji, a nabieranie dystansu wobec cenionych wcześniej interakcji zapewnia dobre samopoczucie i satysfakcję. Natomiast przyjmujemy za T. Wujkiem (1992), że teoria ta ma zastosowanie w kulturach charakteryzujących się tym, że rola i miejsce ludzi starych jest ściśle określone. Uważamy, że ograniczenie liczby kontaktów interpersonalnych w starszym wieku jest spowodowane zmniejszeniem dynamiki życia, a nie zmniejszeniem potrzeby takich relacji. W starszym wieku ludzie wyłączają się z życia zawodowego i społecznego. Wolniejsze tempo pracy i reakcji powoduje, że potrzebują więcej czasu na przeanalizowanie i przetworzenie informacji. W kontaktach interpersonalnych ludzie starsi cenią bardziej te, które wnoszą coś nowego. Traktują je wybiórczo, jeśli mają takie możliwości. Przy większym doświadczeniu życiowym potrzebują więcej czasu, aby przeanalizować nowy materiał.

W wieku wczesnej i średniej dorosłości narasta w człowieku świadomość niedoskonałości, co wielu prowadzi — według H.L. Bee (2004) — do etapu „oczyszczania”, polegającego na podejmowaniu wysiłku samodoskonalenia, przybierającego postać dokształcania, wyrzeczenia, kontemplacji i narzucania sobie surowej dyscypliny. To wszystko z kolei prowadzi do „iluminacji”, czyli odkrywania sensu bytu, własnej egzystencji i wartości (*ibidem*). Pojawiająca się wówczas krytyka i refleksja nad praktyką zawodową i społeczną jest cechą wspólną w koncepcji nauczyciela transformatywnego intelektualisty i profesjonalnego mistrza-artysty, które wzajemnie się uzupełniają i przenikają, wyrastają zaś z modelu samodzielno-poznawczego

(o rodowodzie interpretatywno-fenomenologicznym — W. Dróżka, 2004). Duży wpływ na przyjęcie takiego modelu nauczyciela i jego kształcenia wywiera pedagogika krytyczno-emancypacyjna, a głównie jej nurt radykalnej edukacji amerykańskiej, rozwijający się w kręgu myśli postmodernistycznej, wywodzącej się wprost z progresywizmu Deweya i rekonstrukcjonizmu (J. Gnitecki, 1995). Nauczycielowi wyznacza się tutaj ważną misję cywilizacyjną — szerzenia wartości demokratycznych, urzeczywistniając program zmian społecznych, powinien być architektem nowego porządku społecznego w czasie przełomu kulturowego (Z. Kwieciński, 1993).

Nauczyciel profesjonalny, artysta, jest refleksyjny, krytyczny i twórczy pedagogicznie. Traktuje też on nauczanie jak sztukę, dlatego jego praktyka pedagogiczna (według W. Dróżki, 2004; H. Kwiatkowskiej, 1988 i 2005) jest nieprzewidywalna, nieoczekiwana i wymaga myślenia „w biegu — profesjonalnego mistrzostwa”. Koncepcja nauczyciela profesjonalnego artysty eksponuje przeżycia, ekspresję, interpretację, twórczość, poszukiwanie oraz prawo do błędów, gdyż wiedza praktyczna jest osobista, tymczasowa, zależna od chwilowych zaistniałych sytuacji. Teorię nauczyciele zdobywają w trakcie studiów, jednakże jej podłożem jest praktyka zawodowa, w czasie której się rozwijają. Tak więc pozyskaną teorię rozwijają (potwierdzają lub odrzucają) w czasie pracy zawodowej. Zatem celem przygotowania zawodowego nauczycieli klas początkowych jest przygotowanie ich do badania i rozwijania swojej osobistej teorii w trakcie praktycznego działania, co jest, jak się okazuje, procesem całościowym, w którym każdy element (czy raczej podsystem) musi być zintegrowany w spójną całość (*ibidem*).

Twórczy pedagogicznie nauczyciel jako profesjonalny artysta musi walczyć o ucznia, demokratyczną szkołę, rozszerzać potencjał uczniów i swój, interesować się konkretnymi problemami środowiska, kierować się zasadami psychologicznymi, pedagogicznymi i moralnymi (L. Kohlberg, R. Mayer, 2000), odwoływać się do doświadczeń i przeżyć uczących się, myśleć krytycznie, motywować się „z wewnątrz sytuacji i doświadczeń szkolnych” (W. Dróżka, 2004; J. Pluciński, 1974 i 2005).

Nauczyciel sam wytwarza własne przeświadczenia edukacyjne, w których doniosłą rolę odgrywa jego system wartości i pozyskane doświadczenia pedagogiczne. Nauczyciel twórczy pedagogicznie swoje przekonania wprowadza w życie i ma świadomość, że nie są one ostateczne, a jedynie pośrednie w dążeniu ku lepszym i wyższym celom oraz cały czas zmieniają się pod wpływem oddziałującego na niego systemu (J. Gnitecki, 1995).

Prawidłowości rozwojowe twórczości człowieka i jego cechy osobowe (którym poświęcono podrozdz. 1.1.2.) sprawiają, że generuje on twórczość wybitną, przez duże „T”, obiektywną, która przejawia się twórczym stylem pracy, samorealizacją zawodową, samoaktualizacją, tworzeniem nowych, oryginalnych idei (por. A. Maslow, 2006; E. Nęcka, 2001; R. Schulz, 1994; N. Wiszniakowa, 2003). Aktualizację, reali-

1.1. Istota twórczości

zając jako urzeczywistnienie energii, będącej przejawem osobistego potencjału człowieka, zaakcentował Arystoteles (zob. N. Wisznikowa, 2003). Jednym z pierwszych współczesnych badaczy samorealizacji był jednakże C. Goldstein (1978). W swoim ujęciu holistycznym organizmów żywych założył, że dążąc do aktualizacji swoich możliwości, wykorzystują one zadatki wrodzone i wykształcone. Zatem samoaktualizacja osobowości stanowi podstawowy motyw i cel ludzkiego życia. Carl Rogers (2002) pojęciem samorealizacja obejmuje zaś zdolności i moc, które zmuszają osobowość do twórczego rozwoju, uznaje, że to wrodzona jej potrzeba, którą zaspokajamy poprzez pozytywny rozwój.

Pełen rozwój osobowości twórczej przebiega w trzech etapach (C. Rogers, 2002). Pierwszy — adaptacyjny, polega na przystosowaniu się do warunków otoczenia, konformizm; wówczas potencjał twórczy jest słabo rozwinięty. Drugi etap cechują konflikt pomiędzy wolą a kontrolą i trudności w zintegrowaniu tych dwóch wewnętrznych przeciwstawnych sił, co powoduje powstawanie konfliktów i przyczynia się do tego, że osoba ma wyższy potencjał twórczy. Najwyższy poziom rozwoju osobowości, najrzadziej osiągany przez ludzi, charakteryzuje się integracją trzech wewnętrznych sił: woli, kontroli oraz idealnej formacji wynikającej z konfliktu (*ibidem*).

Twórczość jako aktywność szczególnego rodzaju według T. Tomaszewskiego (1984 i 1998) jest skierowana na przekształcanie rzeczywistości, wprowadzanie zmian do zastanego stanu rzeczy i stwarzanie nowych sytuacji, nowych idei i wartości.

Twórczość jako właściwość osoby — według Ericha Fromma (2005) — jest zdolnością widzenia, uświadamiania i odpowiadania — to najpełniejsza świadomość, czyli wnikliwe widzenie na nowo, bez projekcji, przedmiotu, który spostrzegamy. Taka pełna świadomość jest widzeniem konkretnym i unikalnym (*ibidem*).

W toku badań nad biografiami wybitnych osobowości A.H. Maslow (2006) traktuje samorealizację jako mechanizm i proces rozwoju osobowości. W samorealizacji — uważa on — która jest najwyższym poziomem twórczego rozwoju osobowości i samorzutnym procesem rozwoju możliwości człowieka, ważne jest pełne wykorzystanie talentów, uzdolnień, dyspozycji. Wyróżnia w niej kilka następujących po sobie aspektów: pełne postrzeganie świata, spontaniczność, bezpośredniość, naturalność, koncentrację na zadaniach i twórczość (*ibidem*).

W środowisku społecznym, przy współudziale osób znaczących, dzięki doświadczeniu własnego „Ja”, wykształca się w dorosłym podmiocie świadomość swoich kompetencji, koncepcji własnego życia i wyobrażenie oceny samego siebie. Na podstawie wyidealizowanego wyobrażenia własnego „Ja” kształtuje się „idealne Ja”, na co wpływają społeczne normy i wartości oraz dążenia jednostki. Świadomość twórczego rozwoju zwiększa u człowieka nastawienie na pozytywną ocenę, która

staje się wyznacznikiem najważniejszym i ciągle uwzględnianym. Człowiek dorosły o twórczym rozwoju (lub do niego dążący) pragnie zachowania pozytywnej oceny osób ze swojego otoczenia. Jeśli zaś w dochodzeniu do twórczego rozwoju pojawiają się przeszkody, to wówczas pojawia się nieustępliwość w dążeniu do „idealnego Ja”, co staje się przyczyną lęków, frustracji. Społeczne kryteria sprawiają, że niektóre przeżycia z doświadczenia osobistego muszą ulec zaburzeniu (*ibidem*).

Twórczy rozwój człowieka nie jest jego ostatecznym przeznaczeniem ani pierwotnym dążeniem. Traktowany jest jako cel sam w sobie, a nieuchronnie prowadzi do konfliktu samotranscendentalnej ludzkiej egzystencji (N. Wisznikowa, 2003). Twórczy rozwój dorosłego człowieka jest jedynie skutkiem urzeczywistnienia sensu życia, czyli nieplanowym wynikiem intencjonalności ludzkiego życia.

Esencją twórczego rozwoju człowieka dorosłego jest uświadomienie sobie przez niego własnej niepowtarzalności niezwykłości oraz niestereotypowego wyrażania siebie. Niniejsze wyraża się w dążeniu do całościowego, harmonijnego i integralnego twórczego podejścia do życia oraz w potwierdzaniu własnej wartości, a także w wysokiej dynamice i ciągłości procesu stawania się twórcą (A. Cudowska, 2004; A.H. Maslow, 2006; N. Wisznikowa, 2003).

Twórczy rozwój człowieka przejawia się efektywnym dochodzeniem do szczytowych celów w rozwoju jego osobowości. A oznaką jego osiągnięć jest wzrost uzdolnień, indywidualności twórczej (na którą składają się cele i motywy działania twórczego, proces twórczy, cechy i poziom myślenia twórczego, zachowania i postawy twórcze — zob. N. Wisznikowa, 2003; por.: E. Nęcka, 2001, S. Popek, 2003; J. Sołowiej 1997). Twórczy rozwój dorosłego człowieka następuje po osiągnięciu dojrzałości duchowej, społeczno-obywatelskiej, fizycznej, osobistej i zawodowej (N. Wisznikowa, 2003).

Zagadnienie rozwoju twórczego osobowości człowieka dorosłego nie zostało należycie zbadane (zob. i por. W. Limomt, 1994, 1996; E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003; J. Sołowiej 1997; A. Tokarz, 2005; N. Wisznikowa, 2003). Współczesna psychologia twórczości „nie zdołała opracować powszechnie uznanych kryteriów” twórczego rozwoju człowieka (N. Wisznikowa, 2003, s. 146–147).

Przedstawione (w zarysie) w tym punkcie dostępne i aktualne teorie twórczego rozwoju człowieka dorosłego opierają się na dwuwymiarowym mechanizmie rozwoju jego osobowości, tj. relacji „ja – inni” i postrzeganiu siebie samego. Są one interesujące i mogą być użyteczne, ponieważ podkreślają znaczenie czynników podmiotowych, a tym samym traktują twórczy rozwój człowieka m.in. jako autokrację i samorealizację. Dlatego otwierają drogę edukacji jako terenu potencjalnych owocnych poszukiwań egzystencjalnych celów, wysokich efektów pedagogicznej pracy.

Próby systemowego ujęcia twórczości, co zainicjowano w niniejszym paragrafie, wiążą indywidualne potrzeby człowieka z kontekstem społecznym i kulturowym.

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

Opisują one człowieka i zjawisko twórczości w szerokim kontekście warunków osobistych i społecznych, wywierających wpływ na twórczą aktywność ludzi. Są próbami pogodzenia spojrzenia personalistycznego z warunkami społeczno-kulturowymi. Twórczość w takim ujęciu jest skutkiem działania całego systemu, w którego skład wchodzi podsystemy integrujące się, czyli niepowtarzalny indywidualny umysł, potencjalni odbiorcy i wspólnie wyznawane wartości. Koncepcje te reprezentuje radykalne odejście od indywidualistycznego podejścia do twórczości, mechanizmów rządzących generowaniem innowacji przez podmiot na rzecz wpływów społecznych. Są one wewnętrznie spójne i klarowne oraz pozwalają włączyć się w istotę ludzkich potrzeb i dążeń. Człowiek jest tutaj dynamicznym systemem, ciągle doskonalącym się i otwartym na świat. Osoba twórczo rozwinięta to jednostka o wysokim stopniu i zakresie indywidualności, niepowtarzalnych, unikalnych cechach osobowości, będących takim ich zespoleniem, które odróżnia go od pozostałych jednostek. Problemowi temu poświęcamy kolejny podrozdział.

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych

Systemowe ujęcie twórczości pedagogicznej nauczyciela szczebla wczesnoszkolnego polega na uwzględnieniu wielu czynników, które działają łącznie, wchodzi w interakcje, prowadzące do nowego, oryginalnego wytworu. Tak rozumianej twórczości pedagogicznej nauczyciela nie można sprowadzić tylko do procesu twórczego czy cech osobowościowych. Dopiero interakcyjne oddziaływanie tych komponentów ze środowiskiem zewnętrznym sprawi, że powstaną liczne oryginalne innowacje w edukacji. Twórczości pedagogicznej nauczyciela nie można też rozpatrywać w oderwaniu od czynników kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Dlatego też w tym i w kolejnym punkcie rozważań skupimy się na warunkach endo- i egzogennych (ale najbliższych), warunkujących twórczość pedagogiczną nauczycieli klas młodszych.

1.2.1. Cechy osobowościowe twórczego pedagogicznie nauczyciela⁷

Warunkiem wewnętrznym (endogennym) twórczości jest zespół czynników podmiotowych, czyli osobowościowe cechy psychiczne twórczych pedagogicznie nauczycieli, tzn. uwaga, percepcja, wyobraźnia, emocje i motywacja, wiedza, sprawność

⁷ Tematykę tę poruszono już fragmentarycznie w tekście *Twórcze postawy nauczycieli akademickich*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Kraków 1999. Ze względu na przeprowadzoną tutaj (w rozdz. 4) analizę wyników badań postaw twórczych i ich typy autorka omawia je oddzielnie w trzecim punkcie tego podrozdziału teoretycznego.

intelektualna i system wartości (E. Nęcka, 2001; J. Sołowiej, 1995; R. Schulz, 1994; K.J. Szmidt, 2007).

Osobowość oznacza zorganizowaną strukturę cech indywidualnych i sposobu zachowania, które decydują o specyfice dostosowania jednostki do środowiska (K. Obuchowski, 1995 i 2004; T. Tomaszewski, 1984 i 1998). Osobowość kształtuje się w ścisłym związku z otoczeniem i pełni ona funkcje regulacyjną i integrującą czynności człowieka (S. Guz, 1985, 1991 i 1996).

Osobowość człowieka rozwija się w toku jego życia — według H. Radlińskiej (1947) — własnym wysiłkiem, swoją postawą twórczą, której zadaniem jest czerpanie wybranych podniet ze środowiska i wcielanie przez własne życie wybranego wzorca. Postawa twórcza, która kształtuje się w toku życia, pozwala zachować wartości kulturalne i społeczne, tworząc nowe i przekształcając środowisko dla urzeczywistniania ideałów.

Mimo silnych różnic indywidualnych między twórcami, liczne badania empiryczne wskazują na istnienie kilku charakterystycznych cech osobowości twórczej. Jej myślenie i działanie jest niezależne i nastawione krytycznie. Badania empiryczne (m.in. A. Strzałeckiego, 1989 i 2004) wykazały, że twórczość jest przejawem zdrowia psychicznego i normalnej osobowości.

Aktywność wyróżnia twórczego pedagogicznie nauczyciela ze względu na dużą intensywność i częstość podejmowanych działań, np. zawodowych. Jest ona równocześnie regulatorem poziomu pobudzania organizmu (*ibidem*). Aktywność podmiotu ukierunkowana jest przez motywację, którą charakteryzuje zdolność do wyczerpanego i długotrwałego trudu (T. Tomaszewski, 1989). Nauczyciele działających odtwórczo charakteryzuje motywacja „zewnątrzna”, instrumentalna, czyli potrzeba awansu, gratyfikacji materialnej, władzy itp. Natomiast w działaniach twórczych dominuje motywacja „wewnętrzna”, samoistna, hubrystyczna (por. J. Koziński, 1998; A. Tokarz, 2005). Nauczyciel twórczy znajduje satysfakcję w akcie tworzenia, w poszukiwaniach. Wyróżnić można kilka motywów działalności twórczej: aspiracje osobiste, próby własnych umiejętności przy rozwiązywaniu trudnych sytuacji, poczucie przydatności w życiu, w pracy, chęć rozwijania własnych uzdolnień i doskonalenia się. Jeśli te oczekiwania zostaną spełnione, to pojawia się ogólne zadowolenie z siebie.

Natomiast zdolności twórcze są właściwościami jednostki, które umożliwiają znajdowanie oryginalnych i wartościowych rozwiązań problemu, równocześnie otwierają się na informacje, zmieniając punkt widzenia, restrukturyzując problem i tolerując sprzeczności (Limont, 2008; Nęcka, 2001; Popek, 2003). Wynik pomiaru zdolności twórczych zależy od podobnych uzdolnień kierunkowych podmiotu (Limont, 1994, 2008; Matczak, 1994). Nadrzędne miejsce zajmują jednak inteligencja, motywacja i najbliższe otoczenie, kolejno obszary tematyczne, a w nich dziedziny

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

i mikrodziedziny. Dopiero wówczas mówimy o specjalnych uzdolnieniach twórczych (Limont, 1994, 2008; Nosal, 1990, 1994).

Cechą sprzyjającą twórczości jest inteligencja. Jednak S. Popek (2003) uważa, że nie jest ona najważniejsza w twórczości, jako że wysokiej inteligencji może towarzyszyć niski poziom twórczości oraz na odwrót (zob. też A.E. Sękowski, 2001). W myśleniu twórczym jako czynności umysłowej, która występuje w każdej sferze ludzkiej działalności, bierze udział — zdaniem S. Popka (2003) — nieobserwowalny bezpośrednio łańcuch operacji umysłowych, za pomocą których człowiek twórczy przetwarza uzyskane informacje zawarte w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach (zob. i por.: W. Limont, 1996; Z. Pietrasiński, 1969; E. Nęcka, 2001). Zdobywanie wiedzy związane jest z cechami intelektualnymi, do których zaliczamy: otwartość, elastyczność, giętkość, płynność i oryginalność myślenia, wyobraźnię, dostrzeganie problemów w otoczeniu, inteligencję oraz niezależność intelektualną (por. J.P. Guilford, 1978; E. Nęcka, 2001; J. Sołowiej, 1997). Za podstawowe cechy umysłu uważa się jego doświadczenie, wiedzę i otwartość na świat (S. Popek, 2003). Ta intelektualna otwartość przejawia się we wrażliwości na problemy, ogarnianiu wielu idei równocześnie, porównywaniu i syntetyzowaniu ich ze sobą (*ibidem*). Jednostka czynnie poszukuje informacji z zakresu twórczości. Nie trwa ona uporczywie i nieefektywnie przy jednym podejściu do problemu, co świadczy o elastyczności myślenia. W swoich poszukiwaniach potrafi często zmieniać kierunki, strategie postępowania (E. Piotrowski, 2007). Z tą cechą ściśle związane są cechy myślenia dywergencyjnego wyodrębnione przez J.P. Guilford (1978), tj. płynność, giętkość, oryginalność i wrażliwość na problem. Płynność myślenia pozwala wytwarzać w krótkim czasie wiele pomysłów rozwiązujących problemy. Wyróżnia on płynność: słowną (to zdolność definiowania operacyjnego, np. szybkie podanie jak największej liczby słów z określonym przedrostkiem), skojarzeniową (ujawnia się wyszukiwaniem w pamięci słów według określonego kryterium), ekspresyjną (polega na wytwarzaniu kilkuelementowych sensownych wypowiedzi) oraz ideacyjną (jest zdolnością wytwarzania wielu pomysłów rozwiązania problemu). Giętkość myślenia pozwala szybko zmieniać kierunki poszukiwań rozwiązania problemu, przełamując błędne, sztywne nastawienie, tworząc różnorodne pomysły. Rozróżniamy giętkość spontaniczną (przejawia się zróżnicowanymi jakościowo pomysłami), adaptacyjną (polega na wyszukiwaniu w rysunkach zamaskowanych figur). Istotną cechą myślenia twórczego jest oryginalność, czyli rzadko występujące proponowane rozwiązania problemu. Ostatnią wyodrębnioną przez J.P. Guilforda cechą jest wrażliwość na problem, pozwalająca wykrywać w sytuacjach trudności i przewidywać ich następstwa.

Aby jednak tworzyć nowe pomysły — zauważa S. Popek (2003) — jednostka musi wykorzystywać swoją wyobraźnię i fantazję, dostrzegać w otoczeniu szkolnym problemy. Puszczając wodze swojej fantazji, tworzy idealne rozwiązania i kolejno

poszukuje dróg łączących je z rzeczywistością (J. Antoszkiewicz, 1990). Wyobrażenie sobie obiektu nieobecnego w danej chwili związane jest z fantazją, która uzupełnia luki w doświadczeniach, powstałych przy ograniczonych warunkach spostrzegania zmysłowego.

Twórczości towarzyszy też bogata wyobraźnia, która jest zdolnością tworzenia wyobrażeń, przewidywań, uzupełniania i odtwarzania zakodowanych w pamięci obrazów oraz zdolność przedstawienia sobie sytuacji zgodnie z własną wolą. Zatem wyobraźnia jest umysłową reprezentacją przedmiotu wcześniej spostrzeganego (E. Nęcka, 2001). Tym samym będzie umiał odrzucać istniejące ograniczenia i tolerować lub nawet szanować nowe rozwiązania, innowacje. Osoba twórcza często postępuje zgodnie z własnymi przekonaniem, nie ulegając naciskowi społecznemu, i wybiera interesujące ją problemy, czyli jest niezależna intelektualnie.

Niektórzy twórcy charakteryzują się większą stałością i dojrzałością emocjonalną oraz wykazują wyższą kontrolę sfery uczuciowej niż pozostała część populacji. W działalności twórczej dominują emocje poznawcze, czyli odczuwanie przyjemności i przykrości, związane ze zdobywaniem wiedzy o świecie, charakteryzujące się dużą stałością i trwałością uczuć (S. Popek, 2003). Emocje pozytywne odgrywają ważną rolę w przebiegu i strukturze procesów myślenia, działania, motywacji i tworzenia (por. E. Nęcka, 2001; A. Tokarz, 2005). Również wyniki procesu tworzenia wywołują przeżycia emocjonalne. Po utworzeniu dzieła jednostka doznaje silnych pozytywnych uczuć radości, zadowolenia i ulgi. Natomiast negatywne uczucia mogą utaić racjonalne i krytyczne myślenie twórcze (S. Popek, 2003).

Aktywność twórczego człowieka jest motywowana (S. Popek, 2003) i ma lepiej zdefiniowany kierunek niż cel (zob. A. Tokarz, 2005). Rozwój obejmuje niespecyficzną aktywność eksploracyjną, w której skład wchodzi szereg motywacji, cechujących się heterostatycznością, wielością i różnorodnością mechanizmów motywacyjnych, stosowanych przez sam podmiotu, a nie rezultaty działania (*ibidem*). Motywacja u osoby twórczej sprzyja wytwarzaniu nowych stanów rzeczywistości, gwarantując tworzenie nowych dzieł w zmiennych sytuacjach, co mieści się w obszarze twórczości (*ibidem*). Zaznaczmy, że badania w psychologii twórczości koncentrują się wokół wpływu motywacji jako nagrody zewnętrznej i motywacji samoistnej na proces twórczy (E. Nęcka, 2001, s. 87). A. Tokarz (2005) zaś rozróżnia: instrumentalną motywację poznawczą (pojawiającą się w czasie zaspokajania potrzeb, czyli zdobywania niezbędnych informacji z danego zakresu), instrumentalną motywację poznawczą zadaniową (występującą w procesie realizacji zadań stawianych przez otoczenie lub samego siebie) i autonomiczną motywację poznawczą (uczestniczącą w procesie rozwoju i samorealizacji, zaspokajaniu ciekawości, wzbogacaniu doświadczeń i rozwoju). Podmiot podejmuje się wykonania zadania (narzuconego z zewnątrz), można więc mówić o instrumentalnej motywacji poznawczej zadaniowej. W trakcie pracy

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

nad nim może jednak coraz bardziej się zaangażować, otrzymuje silne wzmocnienia, co zwiększa jego ciekawość i zainteresowanie, zatem przekształca się w autonomiczną motywację poznawczą. Każdy wynik cząstkowy, będący źródłem satysfakcji, pobudza aktywność poznawczą. Jest więc to mechanizm motywacji oparty na sprzężeniu zwrotnym dodatnim, tzn. uzyskane rezultaty nie wygaszają motywacji, ale pobudzają do aktywności (*ibidem*). Przypomina to osobowość twórczą z badań A. Strzałeckiego (1989, 2001), który mówi o motywacji autonomicznej. Równocześnie A. Tokarz (2005) zauważa, że efektywna twórczość wymaga równowagi pomiędzy motywacją autonomiczną (która wiąże się ze zdziwieniem, zaciekawieniem, przyjemnością, radością, aktywnością własną i długotrwałą oraz dumą i satysfakcją) a instrumentalną. Wyróżnić jeszcze należy motywację hubrystyczną, związaną z dążeniem do potwierdzenia własnej wartości i ważności oraz przekraczaniem własnego „ja”, z poczuciem dumy i próżności, co dotyczy dążeń pozytywnych i negatywnych (J. Koziński, 1998).

Twórczym jednostkom towarzyszy odwaga, pozwalająca im odkrywać nowe formy, symbole, wzorce, na których podstawie budują nowoczesne rozwiązania (S. Popek, 2003). Zapotrzebowanie na odwagę twórczą jest wprost proporcjonalne do stopnia zmian, jakie zachodzą w otoczeniu (R.J. May, 1975 i 1994). Osoby twórcze przeżywają swoje sukcesy i niepowodzenia, które inspirują ich wyobraźnię do tworzenia nowych rozwiązań. Ale tylko niektórzy z nich przedstawiają w postaci innowacji. Pozostałe jednostki przez sam odbiór utworzonych zmian również je współtworzą. Kontakt i realizacja czyjeś innowacji wyzwala w ludziach nowe, niepowtarzalne wrażenia. Dlatego właśnie odbieranie innowacji i jej dostosowywanie przez innych nauczycieli rozumiemy jako akt współtworzenia od strony odbiorcy⁸.

Człowiek odważny też przeżywa strach i niepokój, jednak w chwilach krytycznych umie je opanować (S. Popek, 2003). Istotna jest głównie odwaga twórcza (niezbędna przy podejmowaniu nowych problemów, śmiałych wyzwani) i odwaga moralna (pozwalająca twórce walczyć o najwyższe humanistyczne wartości). niewiele jednak pomoże odwaga twórcza, gdy nic nie ma do powiedzenia oraz największy talent nie wystarczy bez motywacji, uporczywości i wytrwałości (por. R. Schulz, 1994; A. Sękowski, 2001).

Z odwagą tworzenia wiąże się kolejna cecha — świadomość, która jako kategoria humanistyczna i społeczna jest rozumiana rozmaicie i rozpatrywana w różnych znaczeniach, co nie ułatwia naukowego poznania. Rozumiana bywa jako „właściwa człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowania i konsekwencji”, jako „psychika człowieka” i „funkcja specyficzna

⁸ Obszerniej na ten temat autorka pracy pisze w: *Odwaga nauczycieli do pedagogicznego tworzenia*, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*, Zielona Góra 2003.

ośrodka układu nerwowego” oraz jako „proces odbierania informacji i sterowania zachowaniem człowieka”, a także jako „zdolność do przeżywania doznań, stanów emocjonalnych, inaczej — jaźni” (T. Tomaszewski, 1984 i 1998; K. Obuchowski, 1985 i 2004).

E. Nęcka (1995) i Z. Pietrasiński (1969) stwierdzają, że wśród nauczycieli jest mało jednostek twórczych, dlatego ta grupa społeczna w nikłym stopniu ma charakter kreogenny, a wymaga się od niej natomiast twórczości (zob. też W. Dobrołowicz, 1995). Oprócz krótko omówionych cech twórczego człowieka nauczyciel twórczy pedagogicznie powinien posiadać cechy specyficzne dla wykonywanego zawodu, które dalej omawiam.

Od wiedzy posiadanej przez nauczyciela zależy w dużej mierze efektywność jego pracy, umiejętność dostrzegania problemów edukacyjnych, projektowania oryginalnych metod, form, środków, innowacji i programów autorskich (J. Półturzycki, 2002). Nauczyciele o coraz wyższym wykształceniu legitymują się większym dorobkiem twórczym niż pozostali (W. Okoń, 2004). Im pedagog będzie bardziej wykształcony oraz jego wiedza bardziej heterogeniczna, wewnątrznie uporządkowana, operatywna, tym jest większe prawdopodobieństwo jego twórczej aktywności w zawodzie nauczycielskim (*ibidem*).

W praktyce zawodowej nauczyciela ważną rolę odgrywa umiejętność krytycznego myślenia, co pozwala obiektywnie oceniać oryginalność pracy uczniów, sytuację szkolną, efekty własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej z uczniami i ich rodzicami (E. Piotrowski, 1998). Jest również rodzajem społecznej kontroli i samo-kontroli. Myślenie krytyczne przebiega w dwóch fazach. W pierwszej nauczyciel ustala kryteria ocen, czyli istotne cechy, rzetelność, piękno i estetykę pracy. W fazie integracji kryteriów, która zachodzi w wyniku syntetycznego myślenia, wytwarzają się sądy ogólne (*ibidem*). Umiejętność myślenia krytycznego winna łączyć się z umiejętnościami konceptualizacji oraz polifonizmem rozumianym jako wielość uprawianych orientacji i wielość przedstawianych propozycji. Twórczość wymaga więc konstruktywnego krytycyzmu, któremu musi towarzyszyć sceptycyzm (*ibidem*).

Zadowolenie z pracy wynika z rodzaju wykonywanego zadania, stopnia nasyce-
nia funkcjami intelektualnymi, samodzielności, istniejących stosunków międzyludzkich i organizacji pracy naukowej (J. Bogdanienko, 1981).

Świadomość nauczyciela twórczego pedagogicznie klas początkowych⁹ przejawia się w:

⁹ Dokładniej o świadomości nauczycieli autorka pisze w: *Kompetencje moralne nauczyciela*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002.

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

1. motywacji podejmowania współpracy przez nauczyciela z innymi podmiotami edukacji;
2. reprezentowanych wartościach, ocenach i postawach;
3. stanie wiedzy nauczycieli o uczniach, rodzicach, szkole oraz wiedzy teoretycznej, merytorycznej, metodycznej, o twórczości itd.;
4. rzeczywistych i deklarowanych działaniach twórczych (*ibidem*).

Wychodząc z ogólnej wiedzy o strukturze świadomości ludzkiej, przyjmuje się, że świadomość twórczości pedagogicznej nauczyciela obejmuje wszelkie stopnie poznania, rozumienia, oceniania przez niego elementów jego twórczej pracy pedagogicznej. W tej strukturze lokalizują się: 1. wiedza o zawodzie i warunkach jego realizacji; 2. umiejętności i sprawności działań pedagogicznych i twórczych; 3. umiejętności oceny sytuacji pedagogicznych; 4. umiejętności wyboru pożądaných zachowań twórczych pedagogicznie; 5. zdolność przewidywania skutków własnych działań stereotypowych i twórczych; 6. poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, wprowadzane innowacje i twórczość; 7. poczucie potrzeby weryfikowania siebie jako fachowca (por. K. Jaskot, 1978). Ze świadomością nauczycielską trwale związane jest poczucie powinności i odpowiedzialności moralnej oraz poczucie obowiązku moralnego.

Odpowiedzialność¹⁰ to tyle co możliwość, gotowość świadomego i rozumnego kierowania swoim postępowaniem zgodnie z przyjętymi regułami (Z. Szawarski, 1987). W naukach filozoficznych odpowiedzialność oznacza „wzięcie na siebie skutków własnego działania, do czego człowiek [...] czuje się wewnętrznie przymuszony, bowiem musi je on przypisać samemu sobie, własnej decyzji, swojej własnej woli” (J. Szwartlander, 1995, nr 10, s. 8). Odpowiedzialność zawsze — według R. Ingardena (1987) — związana jest z ponoszeniem konsekwencji za własne czyny, „za coś”, lub przyjmowana „przed czymś”, „przed kimś”, czyli jest gotowością przyjęcia na siebie konsekwencji czynu, który ma nastąpić. Pogłębione poczucie odpowiedzialności moralnej sprzyja rzetelnemu wykonywaniu zadań zawodowych. W środowisku nauczycielskim chodzi o normy regulujące ich stosunek do uczniów, rodziców, pedagogów, szkoły i społeczeństwa (S. Krawcewicz, 1987). W tym kontekście odpowiedzialność zawodową pedagoga określić można przez skłonność podmiotu do przestrzegania w swoim zachowaniu akceptowanych norm zawodowych, realizowania obowiązków wynikających z przyjmowanych ról i gotowość ponoszenia konsekwencji za własne czyny (T. Tchorzewski, 1994). Stopień poczucia odpowiedzialności zależy natomiast od jego zdolności do rozumienia i akceptacji norm oraz ocen płynących z otoczenia. W wymiarze prakseologicznym, z punktu widzenia moralnego, ocenia się działanie

¹⁰ Dokładniej o odpowiedzialności nauczycieli na pisano już w: *Kompetencje moralne nauczyciela*.

nauczyciela jako całość od konceptualizacji do skutków. Natomiast w aspekcie skutków, wpływów, nauczyciel przekazuje wartości, ocenia zastane sytuacje wychowawcze, czyli kształtuje przekonania moralne podopiecznych (*ibidem*).

Należy przy tym zauważyć, że odpowiedzialność jest stosunkiem dwupodmiotowym, tzn. „ktoś” odpowiada przed „kimś, czymś”. W pracy pedagogicznej dwupodmiotowość jest dwustronna. I tak nauczyciel odpowiada przed (np.) uczniami, ich rodzicami, kolegami z pracy, zwierzchnikami, społeczeństwem i samym sobą (por. A. Tchorzewski, 1994). W czasie realizacji wprowadzonej przez siebie innowacji musi też umieć się wycofać, gdy okazuje się ona szkodliwa dla uczniów lub środowiska.

Istotne dla twórczego pedagogicznie nauczyciela klas początkowych są kompetencje¹¹, przez które rozumiemy szczególne właściwości podmiotu, pozwalające demonstrować, na określonym poziomie, umiejętności adekwatne do zachowania, świadomie wypływające z jego potrzeb, konsekwencji i odpowiedzialności (M. Czerepaniak-Walczak, 1995). Jako uświadomiona dyspozycja osiągana jest przez wyuczenie oraz jest ona obserwowalna i umożliwia naśladowanie. Składa się z umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomości potrzeb i skutków zachowania oraz przyjęcia odpowiedzialności za nie (B. Wojciechowska-Charlak, 2007). Na potrzeby rozprawy, na podstawie studiowania literatury, przyjmujemy tutaj znaczenie kompetencji jako układu umiejętności pedagogicznych i adekwatnych zachowań, ugruntowanych na wiedzy o uczniu, szkole, metodach, sposobach działania, rozwiązywania konfliktów, efektywnej współpracy i wspierania rozwoju wychowanka. Jest zbiorem wiedzy, umiejętności, nawyków, zachowań, postaw i odpowiedzialności za nie (zob. i por. Z. Bartkowicz, 2007; M. Czerepaniak-Walczak, 1995; M. Dudzikowa, 1999; S. Dylak, 1995; H. Hamer, 1994; R. Kwaśnica, 1994; Kwiatkowska, 1988 i 2005; J. Skrzypczak, 1998). Możemy mówić o kompetencjach biernych i czynnych (J. Skrzypczak, 1998). Kompetencje bierne obejmują wiedzę dotyczącą pracy pedagogicznej, natomiast czynne kompetencje to świadome i rozumne kierowanie swoim postępowaniem zgodnie z przyjętymi regułami i potrzebami reformy edukacji. Tak więc kompetencje bierne obejmują sferę poznawczą, a czynne — poznawczą, praktyczną, emocjonalną, sferę osobowości oraz odpowiedzialność nauczyciela.

¹¹ Kompetencje pedagogiczne nauczyciela autorka tekstu przedstawiła i omówiła w: *Kompetencje nauczycieli do tworzenia autorskich programów nauczania podstawą ich samodzielności i aktywności*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 2002, nr 18; *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w pracy z uczniem*, [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Zielona Góra, 2002; *Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym*, [w:] A. Zduniak, Z. Dziemianko (red.), *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań–Warszawa, 2002; *Kompetencje, moralne nauczyciela*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002; *Poczucie odpowiedzialności moralnej nauczyciela wobec uczniów i ich rodziców*, „Edukacja Otwarta” 2002, nr 01/02.

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

Klasyfikacje kompetencji pedagogicznych nauczyciela dokonane przez M. Czerepaniak-Walczak (1995), M. Dudzikową (1999), S. Dylaka (1995), H. Hammer (1994), R. Kwaśnicę (1994), H. Kwiatkowską (1988 i 2005), J. Skrzypczaka (1998) i innych odnoszą się do istoty i specyfiki zawodu nauczyciela, zadań i funkcji przez niego pełnionych. Uwzględniają one stopień złożoności, typ i sposób realizacji pracy pedagogicznej. Niektóre koncepcje powstały na podstawie badań, obserwacji i własnej pedagogicznej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Na podstawie powyższej analizy literatury autorka wyróżniła w tej rozprawie pięć kompetencji pedagogicznych nauczyciela (doskonalenie i samokształcenie się, dydaktyczne, wychowawcze i komunikacyjne, moralne oraz twórcze), które uważa za szczególnie istotne dla wykonywanych przez niego czynności. Klasyfikacja może wydawać się niepełna, niedoskonała i niewyczerpująca (jak wiele innych), ale ma równocześnie wzbudzać w Czytelniku refleksje, polemikę i krytycyzm¹².

Ze względu na temat przewodni pracy, zostaną omówione tylko ostatnie z wyszczególnionych kompetencji, jako istotne dla twórczości pedagogicznej nauczyciela¹³. Te cztery grupy stwarzają podbudowę dla rozwoju piątej, tj. *kompetencji twórczej*. Zatem nauczyciel przy dużym zasobie wiedzy i umiejętnościach dydaktyczno-wychowawczych pracuje twórczo, czego efektem są innowacje pedagogiczne. Są one związane z rozwojem myślenia dywergencyjnego oraz dostrzeganiem i rozwiązywaniem problemów trudnych w złożonych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych.

Twórcza praca nauczyciela edukacji elementarnej prowadzi do poznania rzeczywistości szkolnej, czyli przebiega od bezpośredniego doświadczenia przez działanie, rejestrowanie spostrzeżeń, ich analizę — z powrotem do praktyki. Takie poznanie różni się od potocznego głównie celowością, planowością, świadomością i metodologią (R. Schulz, 1994). Poznanie codzienne jest mimowolne, okazjonalne, potrzeba życia codziennego szkoły zmusza zaś twórczych nauczycieli do szukania doskonalszych sposobów pracy. Dlatego wyprowadzone później wnioski i uogólnienia składają się na edukację. Praca nauczyciela edukacji początkowej jest refleksyjna, odmienna, elastyczna, samodzielna, autonomiczna i planowa. On sam steruje swoim zachowaniem i pracą (*ibidem*).

Twórczość — zdaniem M. Stasiakiewicz (1999) — przebiega w szerokim kontekście społecznych uwarunkowań, jest czynnikiem kształtowania się umiejętności, indywidualnej i społecznej świadomości. Wymaga określonego poziomu adaptacji psychicznej (jako działanie służące rozwiązywaniu problemów o różnym stopniu

¹² *Ibidem*.

¹³ Autorka mniejszego tekstu przedstawia je i omawia, chcąc podzielić się swoimi spostrzeżeniami, szukając argumentów za i przeciw w literaturze naukowej i znacznie ją poszerzając w stosunku do pierwszych prób dokonanej przez nią klasyfikacji (1995).

złożoności poznawczej i emocjonalno-motywacyjnej inwestycji) oraz jest aktywnością celową, świadomą, realizującą określone działania i wartości, nie zawsze uświadomione. Wyróżniamy więc — za M. Stasiakiewiczem (1999) — cztery podstawowe znaczenia pojęcia kompetencji twórczych:

1. Dyspozycyjne, czyli względnie trwałe właściwości jednostki (wiedza, cechy temperamentalne, osobowość, zdolności, specyficzne zdolności twórcze, podstawowe struktury pojęciowe i system relacji, inteligencja płynna) zapewniające sukces, przystosowanie.

2. Aktualizacyjne — są to umiejętności stosowania przez nauczyciela posiadanych sprawności poznawczych i emocjonalnych w radzeniu sobie z indywidualnymi i społecznymi problemami, do których zaliczymy m.in. właściwości poznawcze, inteligencję skryształizowaną, ustrukturuwane formy wiedzy, struktury pojęciowe, zdolności tworzenia analogii i metafor, standardy celów i wartości — jako czynniki motywacyjne działania. Do nich zaliczamy umiejętności wykonawcze (wykształcone przez jednostkę techniki i procedury działania, praktyczne i zawodowe umiejętności), operacyjne (repertuar heurystyk rozwiązywania zadań, wykształcone style działania, wywierające wpływ na efekt twórczy poprzez kształtowanie programów działania), regulacyjne (refleksja nad działaniem i własnymi możliwościami, wykorzystywanie własnych mocnych stron, pozytywna konotacja jako perspektywne interpretowanie doświadczeń, umożliwiających pokonywanie przeszkód i podejmowanie dalszych przedsięwzięć).

3. Własne, traktowane jako subiektywne przekonanie jednostki o posiadaniu możliwości, właściwości i umiejętności skutecznego działania twórczego. Samoocena wyprowadzona jest z własnych doświadczeń w realizacji aktywności twórczej, doświadczeń i przekonań, które wyznaczają generalizowane poczucie własnej skuteczności. W sposób ciągły, systematyczny nauczyciel wartościuje przebieg i efekty własnej aktywności twórczej.

4. Nadane — czyli ukoronowaniem cyklu (procesu) twórczego jest społeczna aprobatą twórczego działania jednostki. W sensie obiektywnym jest społeczną nominacją twórczości, a w sensie subiektywnym jest potwierdzeniem przekonania o swojej kreatywności (*ibidem*).

Żadne z kompetencji twórczych nie występują z osobna, lecz muszą wystąpić w interakcji, aby były wystarczające dla aktywności twórczej. Wpływ kompetencji będzie zróżnicowany i zależny od dziedziny aktywności twórczej, typu podjętego zadania, społecznych warunków jego realizacji (M. Stasiakiewicz, 1999).

Do kompetencji twórczych autorka zalicza kompetencje do tworzenia programów autorskich, które są wyznaczone sprawnością respektowania w codziennej pracy pedagogicznej wiedzy z tego zakresu, odpowiedzialnością oraz doświadczeniami. Dlatego nauczyciel znający swoje obowiązki zawodowe oraz założenia re-

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

formy edukacji jest odpowiedzialny za tworzenie i realizację programów autorskich (por. R. Schulz, 1994). W kompetencjach — powtórzmy — wyróżniamy cztery sfery: poznawczą, emocjonalno-motywacyjną, praksyjną i odpowiedzialności. Można zatem przyjąć, że w kompetencjach nauczycieli istnieje dysproporcja między tymi czterema sferami, co wpływa na ich nierównomierny rozwój. Jedne komponenty dominują nad drugimi. Biorąc powyższe rozważania pod uwagę, wyodrębniono dwie grupy kompetencji nauczyciela do tworzenia programów autorskich, czynne i biernie. Kompetencje czynne obejmują odważną, odpowiedzialną, celową, umotywowaną i wzbogaconą wiedzę na ten temat działalności nauczyciela, polegającą na tworzeniu programów autorskich. Kompetencje biernie przyjmują trójką postać. Po pierwsze — nauczyciel jest świadomy celowości tworzenia programów autorskich, ale brakuje mu wiedzy i motywacji w kierunku podejmowanej aktywności. Po drugie - deklaruje on chęć tworzenia programu autorskiego, ale nie ma to odzwierciedlenia w jego wiedzy i w działaniu. Po trzecie — nauczyciel podejmuje próby praktycznego tworzenia i realizowania programu autorskiego, ale postępuje instynktownie, widzi potrzeby takiego działania, ale nie posiada wystarczającej wiedzy.

Wyróżniamy również osoby, którym brakuje kompetencji do tworzenia programu autorskiego. To znaczy, że nauczyciel nie jest zainteresowany ich tworzeniem, brakuje mu wiedzy i motywacji w tym zakresie (por. D. Rusakowska, 1986).

W twórczej pracy pedagogicznej nauczyciel rozwiązuje problemy zawodowe, stosując różne heurystyki, które są kluczem twórczego myślenia (J. Koziński, 1998). Heurystyka to niezbyt dobrze określone zasady, reguły, triki i intuicje ukierunkowujące czynności rozwiązywania problemu, decydujące o selektywnym charakterze analiz, to praktyki jako uogólnienia poznania (J. Antoszkiewicz, 1990). Różni się ono od poznania potocznego głównie celowością, planowością, świadomością i metodyką. Poznanie codzienne jest mimowolne, okazjonalne.

W bieżącym paragrafie przeanalizowano, wydaje się, najistotniejsze cechy osobowości twórczego człowieka, z uwzględnieniem jeszcze na końcu tekstu, cech ważnych dla twórczego pedagogicznie nauczyciela klas młodszych. Systemowe podejście do cech osobowościowych twórczej jednostki wymagało dwojakiemu opisowi, tj. funkcjonalnego i strukturalnego, w świetle teorii interakcyjnej.

1.2.2. Proces twórczy pedagogicznie

Obok cech osobowościowych istotny jest proces twórczy, którego efektem jest dzieło (S. Popek, 2003)¹⁴. Sam *proces* jest uporządkowanym w czasie ciągiem zmian i stanów zachodzących po sobie (E Sobol, 1996). Nośnikiem każdego procesu jest

¹⁴ O czym autorka rozprawy pisała już w: *Wizerunku twórczego...* (pr. 1.1.), a do czego wraca ze względu na prowadzone tutaj badania.

zawsze w efekcie jakiś system fizyczny. Każda kolejna zmiana systemu jest spowodowana przez stan poprzedni albo przez oddziaływanie zewnętrzne (*ibidem*). Z punktu widzenia systemowego rozróżniamy procesy ciągłe (na dowolnym skończonym odcinku czasu możemy wyróżnić nieskończoną liczbę zmian, a różnice między nimi są dowolnie małe) i dyskretne (w których możemy wyróżnić skończoną liczbę zdarzeń/stanów) oraz naturalne i sztuczne (C. Cempel, 2006; K. Duraj-Nowakowa, 1992, 2000).

Proces twórczy jest procesem psychicznym, w którym zachodzi uporządkowany ciąg następujących po sobie stanów psychicznych i jest to zjawisko przeciwstawne wobec stanu, który stanowi zatrzymanie procesu, jego chwilową charakterystykę i dominujące przejawy (zob. J. Koziński, 1998; K. Obuchowski, 1985 i 2004; T. Tomaszewski, 1984 i 1998). Proces twórczy prowadzi do powstania nowych i wartościowych idei. Nie można go sprowadzić tylko do procesu rozwiązywania problemów i procesów myślenia (zob. i por. E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003; A. Tokarz, 2005). Istotą twórczego procesu jest „zbudowanie nieistniejącego dotąd modelu poznawczego (behawioralnego, estetycznego), który pozwoli dokonywać selekcji informacji i określenia, jak problem ma być rozwiązany” (M. Stasiakiewicz, 1999, s. 166).

Asocjacyjna koncepcja twórczości przyjmuje — przypomnijmy — że mechanizm procesu twórczego sprowadza się do odległego kojarzenia, polegającego na połączeniu dwóch idei występujących odległe (por. W. Limont, 1994 i 1996; E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003; A. Tokarz, 2005).

W tradycyjnej psychologii postaci proces twórczy to dążenie do zmian struktury sytuacji problemowej, proces zaś rozwiązania problemu jest próbą uzupełnienia brakującego elementu w „figurze”, co dzieje się dzięki myśleniu produktywnemu, rozumianemu jako proces przynoszący nowe efekty dla podmiotu (*ibidem*). Dla Z. Freuda aktywność twórcza była symboliczną ekspresją konfliktów w sferze nieświadomości z udziałem procesów pierwotnych. We współczesnej teorii stopniowego przyrostu (J. Weisberga) przyjmuje się, że twórczość polega na rozwiązywaniu problemów, jest procesem stopniowego nabywania wiedzy i umiejętności, a powstające dzieło wynika z długotrwałego procesu uczenia się (*ibidem*).

Proces twórczy przebiega — według J. Kozińskiego (1987 i 1998) — w ośmiu etapach: nieprecyzyjnego stwierdzenia problemu, wyszukiwania informacji, formułowania tematu, wysuwania pomysłu rozwiązania, wyboru drogi postępowania, realizacji zadania i analizy jego wyników z wysuwaniem wniosków i prognoz, wdrażania rozwiązania w praktyce. Proponowany model twórczego rozwiązywania problemów wyraźnie nawiązuje do „modelu” Parnesa i „rozwiązywania problemów” J. Deweya. Powyższa struktura zyskała dość „szerokie zastosowanie w wyjaśnianiu rozwiązań podstawowych problemów praktycznych [...], zasadach problemowego uczenia się i nauczania [...] rozwiązywaniu problemów naukowych przez uczonych [...] w wy-

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

laczności technicznej” (S. Popek, 2003, s. 70). Koncepcja ta podaje samoobserwowalne, uchwytne logicznej analizie, czyli dostępne świadomości elementy procesu twórczego. Koncepcja zaś interakcji twórczej przyjmuje wzajemne oddziaływanie dwóch elementów, tj. celu aktywności twórczej i struktur próbnych, pozwalających osiągnąć ów cel — jego inspirująca funkcja prowadzi do proces twórczego (E. Nęcka, 1995, 2001).

Autorka tego tekstu — za S. Popkiem (1985 i 2003) — wyodrębnia w procesie twórczym cztery etapy: przygotowania (preparacji), inkubacji, iluminacji (ośnienia-natchnienia) i weryfikacji, które poniżej omówi.

W zaprezentowanym tutaj rozumieniu procesu twórczego wpisuje się autorska koncepcja twórczego procesu pedagogicznego nauczyciela klas I–III, w którym wyróżniamy te same etapy, tj. preparacji, inkubacji, iluminacji i weryfikacji.

Pierwszy etap twórczego procesu pedagogicznego obejmuje dwa bieguny, tj. subiektywny, którym jest sam człowiek, i obiektywny, czyli świat jako zbiór istotnych związków, w których on żyje i funkcjonuje. Pomiedzy światem i „Ja” istnieje dialektyczny proces, ściśle interakcje. Z tego względu nie można definiować twórczości pedagogicznej jako zjawiska subiektywnego (przez małe „t”, niskich lotów, metodyczną) lub obiektywnego (przez duże „T”, wybitną), ale jako rodzaj twórczości (por. E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969; S. Popek, 2003; A. Tokarz, 2005). Biegun obiektywny jest nierozzerwalną częścią twórczości nauczyciela. Efekt tworzenia pedagogicznego wynika z procesu i działania twórczego, a one wynikają ze wzajemnego związku nauczyciela z edukacją.

Na etapie przygotowania ważna jest jego intensywność, któremu towarzyszy przyspieszone bicie serca i tempa pracy, podwyższone ciśnienie, wyostrenie zmysłów, stan podwyższonej świadomości, duża chłonność umysłu i selekcyjność informacji, radość (E. Nęcka, 2001; W. Limont, 1994 i 1996; K.J. Szmidt, 2007). Przygotowanie niekoniecznie występuje pod kontrolą uświadomionych chęci, potrzeb i celów. Angażuje ono wszystkie poziomy doświadczenia pedagogicznego nauczyciela (*ibidem*).

Intensywność aktu przygotowania pedagogicznego, który osiągnął jedność formy i namiętności z porządkiem i witalnością, nazwać można ekstazą. *Ekstasis* (gr); *ex(s)tasis* (łac.) oznacza być na zewnątrz siebie, „stać poza”, uwolnić się od codzienności, określa intensywną świadomość w czasie preparacji. Jest ona superracjonalna, gdyż sprawia, że funkcje intelektualne, emocjonalne, motywacyjne w wysokim stopniu ze sobą harmonizują (R.J. May, 1975 i 1994).

Procesowi tworzenia pedagogicznego towarzyszy etap ośnienia, czyli uwalnianie pomysłu spod progu świadomości, zwanej też nieświadomością (R.J. May, 1974). Nieświadomość przedarła się przez bariery wytworzone przez świadomość, których człowiek kurczowo się trzyma. Nieświadomość — według Carla Junga (1993) — jest

ważna w procesie tworzenia, ponieważ powstrzymuje świadomość przed racjonalnością, pustką, a świadomość — odwrotnie — panuje nad irracjonalnymi, szalonymi propozycjami nieświadomości. Dzięki temu następuje w psychice jednostki przełom o charakterze dynamicznym, w postaci gwałtownego starcia pomiędzy świadomymi myślami a perspektywą, która walczy o przyście na świat (*ibidem*). Towarzyszy temuż lęk, poczucie winy, a równocześnie radość i satysfakcja z rodzącej się nowej idei. Pojawia się też u nauczyciela poczucie winy, wynikające z faktu, że rodzącej się idei towarzyszy niszczenie dotychczasowych osiągnięć. Lęk natomiast pojawia się w momencie przełomu, kiedy nauczyciel szuka nowego rozwiązania, fundamentu. Niemożliwe jest pojawienie się nowej idei bez przynajmniej mniejszego wstrząsu i wykorzystania dotychczasowego dorobku merytorycznego (*ibidem*).

Dopiero na końcu aktu tworzenia pojawia się radość z uczestnictwa w tym nowym doświadczeniu i z uzyskanych niekonwencjonalnych rezultatów. Dzięki etapowi inkubacji i olśnienia wszystko wokół nauczyciela staje się wyraźniejsze, ponieważ nieświadome doświadczenia przedzierają się do świadomości. Ale to jest również przyczyna silnego strachu, jako że jego świat wewnętrzny i zewnętrzny nabiera intensywności, którą w każdej chwili może utracić.

Dzięki zjawisku olśnienia następuje wyostrenie postrzeganej praktyki pedagogicznej. Dlatego właśnie wyłonienie materiału nieświadomionego wzmacnia przeżycia zmysłowe. W wyniku walki przeciwieństw przedostaje się do świadomości, wywołując jej intensyfikację, co przejawia się np. zdolnościami intelektualnymi, aktywnością procesów sensorycznych, zaangażowaniem osobistym nauczyciela (*ibidem*).

Zjawisko olśnienia pojawia się w momencie przejścia od pracy do wypoczynku, czyli w chwili przerwy w dobrowolnie podjętym wysiłku (R.J. May, 1975 i 1994). Myślenie o obranym problemie pedagogicznym zainicjowało i podtrzymywało prace nad nim. Jednak jakaś część wzorca, standardu — różna od tej, którą próbuje nauczyciel wypracować — walczy o przyście na świat. W efekcie daje stan napięcia w czasie aktu tworzenia. Nauczyciele konformistyczni nie pozwolą nowemu elementowi — pomysłowi przedostać się do świadomości. Zdarza się też, że nie może wystąpić zjawisko olśnienia, dopóki napięcie i zaangażowanie świadomości się zmniejszy. Niezwykły pomysł pojawia się wtedy, gdy nastąpi rozluźnienie kontroli umysłu, zrelaksowanie, oddanie się fantazjom. Musi zatem nastąpić przełom wymagający przemiany dwóch stanów — świadomej pracy i wypoczynku. Często pierwsze rozwiązanie problemu nie jest najlepsze, konieczna jest nawet dłuższa przerwa. Etap olśnienia przychodzi po usunięciu zmęczenia, po wypoczynku (zob.: E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasini, 1969; S. Popek, 2003; K.J. Szmidi, 2007). To oznacza, że przed i po nieświadomej pracy umysłu występuje świadome działanie nauczyciela w chwilach samotności. Nauczyciel twórczy przeprowadza refleksję i autorefleksję nad sobą i

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

własną pracą w ciszy, w skupieniu, z samym sobą. Dzięki temu samotność pracuje za niego i w nim (*ibidem*).

Można więc przyjąć, że twórczy proces pedagogiczny charakteryzuje się nagłością olśnienia, wyjściem poza dostarczone informacje, znane teorie; ostrością sytuacji edukacyjnych, krótkotrwałością i konkretnością wglądu z odczuciem natychmiastowej pewności; ciężką pracą nad problemem dydaktycznym i wychowawczym, odpoczynkiem, podczas którego występuje nieświadoma praca umysłu, chwilą samotności dla autorefleksji (zob. E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969; S. Popek, 2003).

Twórczy wgląd przedostający się do świadomości oraz subiektywne doświadczenia i obserwacje środowiska pedagogicznego wyznaczają nauczycielowi postać innowacji. Charakterystyczną cechą twórczego doświadczenia jest „natychmiastowa pewność” nauczyciela i zdziwienie, iż wcześniej nie dostrzegał tego rozwiązania (*ibidem*).

Twórcy — również nauczyciele — z końcem procesu twórczego odczuwają zmęczenie, wypalenie się. Natomiast kolejnego dnia na nowo przystępują do aktu tworzenia. Nauczyciele pełni nowej energii wracają z nadzieją do przerwanej pracy (zob. E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969; S. Popek, 2003).

Omówione tutaj etapy twórczego procesu i na ich podstawie etapy twórczego procesu pedagogicznego są nierozzerwalnie powiązane i wzajemnie uwarunkowane, jeden prowadzi do drugiego. Może jednak następować omijanie niektórych etapów lub też cofnięcie się do wcześniejszych (*ibidem*). Twórczy proces pedagogiczny jest działaniem celowym i świadomym, w którym intuicyjne procesy wglądu, olśnienia, metaforyzacji, jak również racjonalne czynności strukturyzacji i kontroli są naprzemiennymi formami realizacji zadania, stawianego przed sobą i napotykanego przez nauczyciela. Wgląd, olśnienie, nieoczekiwane odkrycie, intuicyjne rozwiązanie nie są „darami nieświadomej pracy umysłu”, lecz efektami długotrwałego wysiłku intelektualnego, długotrwałych prób, błędów i poszukiwań (zob. S. Popek, 2003; M. Stasiakiewicz, 1999).

Tę część rozdziału teoretycznego poświęcono procesowi twórczemu i twórczemu procesowi pedagogicznemu nauczyciela klas młodszych — w którym wyróżniono cztery etapy: przygotowania (preparacji), inkubacji, iluminacji (olśnienia, natchnienia) i weryfikacji. Nauczyciel twórczy pedagogicznie o specyficznych właściwościach osobowościowych wprowadza w życie ambitne cele według uznanych ideałów. Jest on konsekwentny, wytrwały w twórczym procesie i otwarty na informacje płynące z różnych źródeł. Potrafi wykorzystać zaciekawienie i niezadowolenie z istniejących rozwiązań w celu konstruowania efektywnych działań, a nie krytyki. Jego twórczość przejawia się w twórczych zachowaniach i postawach wobec pracy pedagogicznej.

1.2.3. Zachowania i typy twórczych pedagogicznie postaw nauczycieli

W literaturze naukowej częściej jest podejmowana problematyka cech osobowych, procesu i myślenia twórczego, postaw twórczych, a nie zachowań twórczych, które prowadzą od tych postaw (zob. i por. E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasiński, 1969 i 2001; S. Popka, 1988 i 2003; J. Kozielecki, 1998; A. Matczak, 1982 i 2003; J. Sołowiej, 1997, K.J. Szmidt, 2001, 2007). Stąd też ten punkt pracy poświęcamy charakterystyce zachowań i postaw twórczych.

Zachowaniem człowieka jest skoordynowane postępowanie w odniesieniu do określonego otoczenia w stosunkowo krótkim czasie, na który składają się reakcje ruchowe za pomocą mięśni szkieletowych, które mogą być reaktywne lub celowe (por. J. Reykowski, 1986 i 1992; T. Tomaszewski, 1984 i 1998). Zachowania są rezultatem działania bodźców zewnętrznych, popędów, zdeterminowanych przez wcześniejsze doświadczenia i w dużej mierze nieświadomych, są skutkiem potrzeby eksploracji i procesów poznawczych, doświadczanej akceptacji, komunikatem pozostającym w sprzężeniu zwrotnym (zarówno przyczyną, jak i skutkiem) w celu przystosowania organizmu do otoczenia (*ibidem*).

Zachowanie jest warunkiem rozwoju człowieka i prawidłowej regulacji jego stosunków z otoczeniem (*ibidem*). Ma ono zawsze pewien cel oraz jest wywoływane i ukierunkowywane zadaniami stawianymi przez otoczenie zewnętrzne, pod warunkiem, że jednostka uznaje je za swoje, tzn. pozwalają one zaspokajać jej określone potrzeby. Nie każde jednak zachowanie prowadzi do zamierzonego celu. Wynik zachowania, jako osiągnięty stan rzeczy, może być gorszy od postawionego wcześniej celu, jako stanu antycypowanego, i wówczas mówimy o błędach w zachowaniu.

Zachowanie twórcze ma więc prowadzić do czegoś nowego, wartościowego (A. Cudowska, 2004). Jednostka, która przejawia zachowanie twórcze, podejmuje działania z własnej inicjatywy, wewnętrznej motywacji, realizując własne potrzeby za pomocą samodzielnie dobranych metod i środków, kierując swoją działalnością, którą kontroluje, a w razie potrzeby reorganizuje swoje działanie i na podstawie jego elementów stwarza nowe kombinacje, nowe zestawienia, wychodzi poza posiadane informacje i tworzy lub odkrywa nowe. Zatem zachowanie twórcze uwarunkowane jest zarówno jej wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi przeżyciami i doświadczeniami.

Często powtarzające się takie zachowania prowadzą do ukształtowania się postaw twórczych. Zatem postawa to uwewnętrzniona przez jednostkę, wyuczona skłonność (akt woli przejawiający się w czynach) do reagowania w społecznie określony sposób, szczególnie przez podejmowanie określonych działań w odpowiedzi na oczekiwania społeczne (S. Popek, 1988).

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

Termin „postawa” został wprowadzony do nauk społecznych przez Williama I. Thomasa i Floriana Znanieckiego (1976 i 2002) na oznaczenie procesów indywidualnej świadomości, determinujących zarówno aktualne, jak i potencjalne reakcje człowieka wobec świata społecznego. Proponowali oni, by pojęcie postawy uczynić centralną kategorią teoretyczną psychologii społecznej, co zostało przyjęte. Wraz z rozwojem badań następowało coraz większe różnicowanie się samego pojęcia postawy, które mogło oznaczać: cele działania, motywy, przekonania, specjalny przypadek predyspozycji, determinator kierunku działania, reakcje próbne (por. T. Mądrzycki, 1977).

Źródłem postaw jest przyjęty światopogląd, rozumiany jako zbiór subiektywnych doświadczeń intelektualnych oraz emocjonalnych, określających relację osoby do rzeczywistości (por. J. Koziński, 1996; K. Obuchowski, 1982 i 2001; J. Reykowski, 1986 i 1992; T. Tomaszewski, 1984 i 1998). Postawa ma bezpośrednie odniesienie do władz intelektualnych (świadomość czynu) oraz woli (dobrowolność — M. Chodkowska i Z. Kazanowski, 2007).

Postawa to ukształtowana w procesie zaspokajania potrzeb, w określonych warunkach społecznych, względnie trwała organizacja wiedzy, przekonań uczuć, motywów, pewnych form zachowania i reakcji ekspresywnych podmiotu, związana z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów (T. Mądrzycki, 1977).

Mimo wielości znaczeń przypisywanych pojęciu „postawa” można wskazać na pewne elementy powtarzające się w większości rozważań teoretycznych i tworzące jego wspólny rdzeń znaczeniowy. Postawa zawsze wiąże się z afektywną oceną (pozytywną bądź negatywną) różnego typu obiektów (którymi mogą być też ludzie, grupy społeczne, działania, instytucje, obiekty fizyczne lub zdarzenia). Określenie „postawa obojętna” jest w zasadzie wewnętrznie sprzecznym, gdyż „postawa” zakłada, nawet umiarkowany, emocjonalny stosunek do obiektu (*ibidem*). Emocjonalny stosunek postaw nosi cechę trwałości, jednak postawy ulegają zmianie. O postawie można mówić — przyjmujemy w tej rozprawie — jedynie w okolicznościach, gdy mamy do czynienia z zachowaniami w podobnych sytuacjach względnie trwałych. Postawa jest także zawsze postawą wobec czegoś (nawet jeżeli owo „coś” nie zostało wyspecyfikowane w nazwie, np. postawy prospołeczne czy autorytarne). Postawy są nabywane i modyfikowane w procesie uczenia, przy czym istotną rolę odgrywają tu światopogląd i osobiste doświadczenia jednostki, które uwarunkowane są położeniem społecznym i dlatego stanowią najczęściej odzwierciedlenie jej pozycji w społeczeństwie (T. Mądrzycki, 1977). Najczęściej rozróżniane są następujące postawy nonkonformistyczne i konformistyczne. Te ostatnie, polegają na zachowaniach adekwatnych do skutków rzeczywistych bądź wyobrażonych wpływów innych ludzi, podporządkowaniu się wartościom, poglądom, zasadom i normom postępowania obowiązującym w danej grupie społecznej dla pozyskiwania prywatnych korzyści.

W socjologii jest to jeden ze sposobów dostosowania społecznego jednostki. W ujęciu Roberta Mertona (przedstawiciela funkcjonalizmu) oznacza zgodę na realizację celów społecznych grupy za pomocą społecznie uznawanych środków lub, w szerszym znaczeniu, realizację norm społecznych i wartości danej grupy odniesienia (por. J. Szacki, 2002; J. Szmatka, 1989). Odejście od zachowań konformistycznych określane jest w ujęciu Mertona jako dewiacja społeczna. Zachowania konformistyczne w grupach są wskaźnikiem dużej ich spójności (*ibidem*).

Postawy nonkonformistyczne są krytyczne wobec zasad, zachowań, norm społecznych, przeciwstawiające im własny system wartości. Cechują one te jednostki, które nie poddając się społecznej presji, żyją w zgodzie z własnymi przekonaniem. Postawy nonkonformistyczne — zdaniem S. Popka (2003) — mogą wykazywać tendencje destrukcyjne w działaniu, co wynika z przewagi myślenia krytycznego nad wyobraźnią i myśleniem twórczym oraz z przerostu aspiracji nad możliwościami, nietolerancji poznawczej, zawiści, krytykanctwa, neurotyzmu, niecierpliwości i niskiej odporności.

Naukowcy różnie rozkładają akcenty na poszczególne komponenty postaw. Większość z nich akcentuje trójkomponentową strukturę postaw, obejmującą elementy: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i działaniowy, między którymi istnieje dysproporcja, co wynika z ich nierównomiernego rozwoju, czyli dominuje jeden z nich (Z. Chlewiński, 1987; S. Gerstmann, 1966; B. Hornowski, 1972; S. Nowak, red., 1973; S. Popek, 2003; W. Prężyna, 1981).

Wyróżniamy zatem cztery typy postaw, w których dominują komponenty: pierwszy — emocjonalno-motywacyjny (czyli emocjonalny stosunek podmiotu do twórczości, działalności zawodowej, samoocenę ich aktywności i motywy działania, istotna jest też ich samoocena oraz czynniki stymulujące, hamujące i przerywające ich twórcze działania oraz wnioski dotyczące usprawniania tej pracy), lub drugi — poznawczy (dotyczący samorozwoju i sposobu rozumienia twórczości przez jednostkę), albo trzeci — działaniowy (samoocena wprowadzonych zmian, uzyskanych efektach w pracy), lub też czwarty — gdy następuje równowaga w rozwoju każdego komponentu. Szczególnie ważną rolę odgrywa składnik emocjonalny postaw, który jeśli jest pozytywny, to mówimy o twórczych postawach (zob. i por. Z. Chlewiński, 1987, S. Gerstmann, 1970; B. Hornowski, 1972; S. Nowak, red., 1973; S. Popek, 2003 i W. Prężyna, 1981).

Biorąc powyższe rozważania pod uwagę, można wyodrębnić cztery grupy postaw nacechowanych pozytywnym stosunkiem do twórczej pracy:

- deklarujący tylko chęć prowadzenia twórczości przy równoczesnym braku odzwierciedlenia ani w wiedzy, ani w działaniu w tym zakresie;
- mający dużą wiedzę na ten temat, ale niepodejmujący żadnych działań w tym celu;

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

- podejmujący próby praktycznego realizowania twórczych rozwiązań bez wystarczającej wiedzy z tego zakresu;
- przekonany o celowości i słuszności prowadzonych innowacji i twórczej działalności oraz podejmujący z rezultatami tę inicjatywę (M. Magda-Adamowicz, 2007).

Postawę twórczą w stosunku do środowiska można pobudzać i rozwijać, najlepiej poprzez samokształcenie i wychowanie umysłowe podmiotu, polegające na dostarczaniu adekwatnych technik pracy umysłowej (A. Cudowska, 2004; S. Popek, 2003; M. Wróblewska, 2005; A. Tokarz 2006). Jednostka samodzielnie buduje swoją osobowość, przyjmując lub odrzucając podniety rozwojowe. Tylko samodzielną pracą, samokształceniem osiąga wytyczony cel.

Postawa twórcza jest złożoną strukturą, „która poza komponentami charakterystycznymi dla postaw” ma „zdolność do utrzymania wysokiego poziomu mobilizacji, też dużej dynamiki procesów psychicznych. Pozwala na szybkie i łatwe przeorganizowanie obrazu świata [...], dynamika tego zjawiska jest [...] zależna od czynników osobowościowych i zewnętrznych [...], podkreśla się też istotny wpływ ogólnego charakteru emocjonalnego jednostki na poziomie zdynamizowania psychicznego”, nastroju, motywacji, emocji dodatnich (A. Cudowska, 2004, s. 89).

Postawa twórcza jest definiowana jako zdolność specyficznego postrzegania i reagowania na świat, zdolność do dziwienia się, odwaga porzucania sytuacji pewnych i bezpiecznych (E. Fromm, 1989 i 2005), otwartość na doświadczenia i odrzucenie manipulacji ze strony innych (C. Rogers, 2002), zdolność do spontanicznej ekspresji wyrażania swoich myśli i uczuć oraz akceptacja samego siebie (A.H. Maslow, 2006).

Funkcjonowanie sfery emocjonalno-motywacyjnej w postawach twórczych akcentuje M. Malicka (1989), przyjmując, że jest nim zespół dyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że ktoś staje się zdolny do ryzyka, które niesie ze sobą rozkładanie i składanie świata.

Sferę poznawczą w postawach twórczych akcentuje zaś A. Matczak (1982), wyodrębniając w nich niezależność od pola percepcyjnego (to stopień wykorzystania wskazówek z wewnętrznych i zewnętrznych standardów), tolerancję niezgodności poznawczej (umiejętność wytrzymywania pobudzenia emocjonalnego powstałego wyniku rozbieżności informacji) i refleksyjność (kontrola nad własnymi czynnościami poznawczymi).

Również C.S. Nosal (1992) traktuje postawę twórczą jako pewien sposób postrzegania, rozumienia, interpretowania i reagowania na rozbieżności informacyjne. Tak rozumiana postawa twórcza w aspekcie poznawczym charakteryzuje się łatwością asymilowania nowych doświadczeń, stałą modyfikacją wewnętrznego systemu

samooceny (co wyraża się stosunkiem do świata) i swobodą operowania informacjami (*ibidem*).

Z kolei Z. Pietrański (1969) wyróżnił trzy typy postaw wobec twórczości i innowacyjności:

1. zachowawczą — to niechętny, oporny stosunek do szeroko rozumianych innowacji;
2. recepcyjną — czyli tendencję do pozytywnej oceny i przyjmowania już pozytywnie ocenionych innowacji (wyróżniamy także postawę recepcyjną aktywną — podmiot sam inicjuje i podejmuje lepsze rozwiązania oraz recepcyjną bierną — jednostka przejawia aktywność dopiero po zachęceniach i dostarczeniu wzorów);
3. pionierską — przejawiającą się aktywnością eksploracyjną, samodzielnym poszukiwaniem najnowszych i najlepszych rozwiązań, projektów oraz podejmowaniem decyzji i działaniem w sytuacji ryzyka.

Najrzadsza jest postawa twórcza — według H. Radlińskiej (1947) związana z przekształcaniem środowiska, tzw. twórczość przez duże „T”, typu „H”, obiektywna, wyższego rzędu (por. też: J. Koziński, 1998; E. Nęcka, 2001).

Uwzględniając powyższe rozważania i stosując teorię C.G. Junga (wyróżniając ekstrawertyków i introwertyków), S. Popek (2003), przystępując do badań procesu twórczego, wychodził z założenia, że w tym fazowym procesie ujawniają się osobowościowe różnice indywidualne pomiędzy twórcami i ich swoiste sprzężenie ze środowiskiem. Stworzył klasyfikację twórczych postaw na wzrokową, behawioralną, wyobraźniową, intuicyjną, intelektualno-refleksyjną, w których różny jest poziom interioryzacji i transpozycji twórczej (czyli tworzenie się nowych idei i wizji przebiega w czasie wielostronnej integracji poszczególnych funkcji poznawczych, intuicji, emocji, uczuć, motywacji i aktywności). Dominacja którejś z tych funkcji w przebiegu procesu tworzenia ujawnia typologiczne postawy twórcze.

Otoczający świat jest źródłem informacji i inspiracji twórczej, niezależnie od tego, czy materiał wyjściowy zostanie w świadomości i podświadomości przetransponowany (S. Popek, 1985, 2003). Tworzenie nowych idei przebiega stopniowo w wielostronnej interakcji procesów poznawczych (spostrzeżeń, pamięci, wyobraźni, myślenia intuicyjnego i dywergencyjnego). Dominacja jednego z tych procesów poznawczych i emocjonalnych w procesie twórczym ujawnia odmienność typologiczną postaw twórczych (*ibidem*). W zależności od typu proces twórczy przebiega w układzie bardziej zalgorytmizowanym (typ wzrokowy) lub heurystycznym związany z intuicją, procesami emocjonalnymi (typ emocjonalny, intuicyjny, wyobraźniowy). „W zależności od stopnia udziału składników intelektualnych bądź emocjonalnych w procesie twórczym mamy również do czynienia z odmiennymi typami postaw twórczych” (S. Popek, 2003, s. 92).

1.2. Endogenne uwarunkowania twórczych pedagogicznie...

W twórcze postawy S. Popka (1990) wpisuje się autorska koncepcja twórczych pedagogicznie postaw nauczyciela klas I–III. Zatem nauczyciele klas początkowych o postawie twórczej pedagogicznie to nonkonformiści o cechach heurystycznych, którzy charakteryzują się samodzielnością obserwacji, pamięcią logiczną, wyobraźnią wytwórczą, myśleniem dywergencyjnym, uczeniem się rekonstruktywnym i samodzielnym uczeniem się poprzez rozumowanie, elastycznością intelektualną (giętkością), aktywnością poznawczą, refleksyjnością, samodzielnością intelektualną, twórczością konstrukcyjną, werbalną, a także zdolnościami do twórczości artystycznej (S. Popka, 1990). Aktywna i zindywidualizowana percepcja świata i przetwarzanie informacji o nim umożliwiają mu wykształcenie umiejętności pozwalających wejść w kontakt z tą rzeczywistością oraz przełamujących stereotypy, czyli zdolności do wątpliwości, do dystansowania emocjonalnego i poznawczego, do porównywania, widzenia inaczej, co prowadzi w konsekwencji do szybkiego i adekwatnego dostosowywania się do nowych sytuacji w praktyce edukacyjnej (*ibidem*). To systemowe i holistyczne ujęcie postawy twórczej przez S. Popka było inspiracją dla autorki pracy i dla przeprowadzonej przez nią klasyfikacji postaw twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych, w których dominuje jeden z komponentów postawy (zob. S. Popka, 2003). Toteż autorka rozprawy wyróżnia za S. Popkiem:

1. Wzrokowy typ postawy twórczej pedagogicznie — nauczyciel tworzy innowację na podstawie obserwowanej rzeczywistości szkolnej, zapisując wcześniej wiele informacji i spostrzeżeń. Tutaj obecna jest świadoma faza przygotowawcza, zaś inkubacja i iluminacja prawie nie występują. Punktem odniesienia jest praktyka pedagogiczna (por. S. Popka, 2003).

2. Behawioralny typ postawy twórczej pedagogicznie — pedagog przystępując do pracy twórczej, nie ma żadnego pomysłu. Pasjonuje go sam proces twórczy, dlatego często efekt pracy jest całkiem odmienny od zapoczątkowanego. W czasie pracy koncentruje się na treści, a nie na jej poziomie. Ze strony twórcy widoczny jest duży nakład pracy, a po jej wykonaniu weryfikuje on efekty, wybierając najciekawszy. Faza przygotowania, inkubacji i iluminacji dla twórcy jest nieuchwytna. Tworzenie tak go pochłania, że z pola widzenia ginie temat i idea. Weryfikacja jest etapem wtórnym. Źródłem impulsu do tworzenia są doznania zmysłowe (*ibidem*).

3. Wyobrażeniowy typ postawy twórczej pedagogicznie — nauczyciel jest czuły, wrażliwy, a źródłem inspiracji twórczej jest wyobraźnia, czyli muzyka, własne marzenia (a nie bezpośrednie działanie). Realizacje poprzedzają wizje (tj. nastrój, napięcie i klimat). W takich przypadkach bezpośrednio działająca natura przeszkadza w pracy twórczej. Otaczająca rzeczywistość przechodzi na początku przez proces interioryzacji, a jej efektem jest nowa konfiguracja rzeczywistości odbieranej przez pryzmat osobowości. Dlatego też w procesie twórczym dochodzi do jej interpretacji. Proces przygotowawczy i inkubacji wynika ze splotu odczuć emocjonalnych

i fantazjowania, rodzą się na styku tego, co świadome i nieświadome. Dlatego w tym typie postaw dużą rolę odgrywa intuicja. Iluminacja jest momentem szczególnej gotowości twórczej i koncentruje się na woli działania. Proces twórczy wyprzedzają wizje wyobrazeniowe, a weryfikacja jest próbą sprawdzenia konkretnej idei. Faza przygotowawcza i inkubacji trwa więc dłużej od realizacji (por. S. Popiek, 2003).

4. Intuicyjny typ postawy twórczej pedagogicznie — pedagog nie zastanawia się nad tematem, formą i postacią. Proces twórczy jest mało uchwytny. Przez przypadek nauczyciel uzyskuje w innowacji harmonię. Wiedza teoretyczna przeszkadza mu w pracy twórczej, proces twórczy we wstępnej fazie (przygotowawczej i inkubacji) przeszkadza w podświadomości. Tworzenie odbywa się na podstawie kolejnych aktów (oślnienia), a weryfikacja jest ogólnym wrażeniem klimatu innowacji (*ibidem*).

5. Intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej pedagogicznie – nauczyciel, ma dokładnie obmyśloną koncepcję przyszłej innowacji, dlatego świadomie kontroluje przebieg procesu twórczego. Koncepcja rodzi się w fazie przygotowawczej, dlatego lubi on tworzyć różne warianty tej samej pracy, świadomie przetwarzając elementy innowacji. Faza przygotowawcza i inkubacji trwają długo. Powstające idee sprawdzane są dopiero, gdy nabiorą w świadomości realnych kształtów. Po tym faza iluminacji i twórcza są w pełni świadome. Na końcu nie dokonuje zmian, gdyż cały czas kontroluje przebieg działania twórczego. Twórczość tego rodzaju świadomie wyraża uczucia i emocje (*ibidem*).

Zdaniem autorki rozprawy twórcza postawa nauczyciela obejmuje cechy heurystyczne i nonkonformistyczne oraz skłania nauczyciela do ciągłego niepokoju, dostrzegania problemów edukacyjnych w praktyce zawodowej i chęci ich rozwiązywania czy poszukiwania lepszych rozwiązań. W przyjętej typologii postaw twórczych nauczycieli klas młodszych wyraźnie dominuje jeden z komponentów postaw.

Podsumowując powyższe rozważania, trzeba przyjąć, iż twórczy pedagogicznie nauczyciel jest osobą bezpośrednią i otwartą na doświadczenia, którą cechuje sposób precyzowania świata, zminimalizowane stereotypy, co z kolei pozwala adekwatnie widzieć siebie, rzeczywistość, nie tłumić emocji i rozwijać osobowość. Zachowania zaś to działania krótkotrwałe i zależne od zdarzenia, a postawa to uwewnętrznione przez jednostkę, wyuczone zachowania reagowania w określony sposób w podobnych sytuacjach. Ma on wysoko rozwinięte kompetencje twórcze, poczucie autonomii, ukształtowany system wartości. Przyjmuje postawę twórczą, empatyczną, autentyczną i akceptującą wobec otoczenia. Przebieg procesu twórczego pedagogicznie uzależniony jest od typu reprezentowanej postawy. Przypomnijmy, autorka rozprawy rozróżnia - za S. Popkiem (2003) - pięć twórczych postaw pedagogicznych nauczycieli nauczania początkowego: wzrokową, behawioralną, wyobrazeniową, intuicyjną i intelektualno-refleksyjną. Twórczość pedagogiczna nauczyciela klas młodszych przejawia się w doskonaleniu własnej pracy, umiejętności dostrzegania problemów

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

zawodowych, projektowaniu zmian, innowacji i ich realizowaniu, wyprowadzaniu z nich wniosków, prognoz, które wzbogacają praktykę zawodową oraz w dużej mierze zależą od warunków najbliższego środowiska.

Dopiero interakcja wszystkich czynników, tj. charakterologicznych, intelektualnych, talentu, emocji, ze środowiskiem zewnętrznym wyznacza ostateczny wynik twórczej pracy pedagogicznej nauczyciela.

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej nauczycieli klas I-III

Traktując systemowo twórczość pedagogiczną nauczyciela klas młodszych, oprócz wcześniej omawianych cech osobowościowych, docenić trzeba jej otoczenie, tj. warunki egzogenne, zewnętrzne, przez które rozumiemy środowisko społeczne, w którym przebiega twórczość i które oddziałują na czynniki endogenne jednostki twórczej (M. Csikszentmihalyi, 1999; P. Hensly, C.R. Reynolds, W.R. Nash, 1990; E. Piotrowski, 2007; A. Tannenbaum, 1990). Są nimi czynniki pozapodmiotowe (rodzinne, zawodowe, materialne, przyrodnicze, techniczne, organizacyjne, kulturowe), wpływające na treść, przebieg oraz rezultaty twórczości. Wśród autorytetów badających twórczość nie ma jednorodności i zgodności co do znaczenia czynników endo- i egzogennych twórczości. Przyjmuje się też, że czynniki pozapodmiotowe (zewnętrzne, społeczne) na jednych będą oddziaływać z różną siłą i zasięgiem — rozwijająco, a na innych hamująco (S. Popek, 2003; K.J. Szmidt, 2007).

Specyficzne właściwości osobowościowe jednostki, obrana przez nią dziedzina, pole działania tworzą niepowtarzalny ekosystem „mniej lub bardziej homogeniczne środowisko twórczości. Środowiska te nie są [...] jedynie sferą wpływu zewnętrznych czynników społecznych, lecz są zespołem warunków i zdarzeń tworzonych przez same działania twórcze i jednocześnie będących ich wewnętrznym generatorem” (M. Stasiakiewicz, 1999, s. 116). Ekosystem twórczości jest obszarem działań, stanowienia ich wartości, środowiskiem ułatwiającym i generującym nowe odkrycia. Ekosystem twórczości konstytuują trzy mechanizmy: wymiana i facytacja społeczna, komunikacja poznawcza, stanowienie wartości i paradygmatów działania (*ibidem*). Obok aktywności umysłowej osoby ważne są homogeniczne ekosystemy, tworzące trzy różne, ale zintegrowane, przenikające się środowiska twórczości: indywidualne osoby (styl, zakres działania), zawodowe (dziedzina i obszar twórczości), społeczne (pole, czyli kulturowe warunki i normy — *ibidem*).

Od wycucia oczekiwań środowiskowych (P. Hensly, C.R. Reynolds, W.R. Nash, 1990), dobrobytu ekonomicznego (A. Tannenbaum, 1990; D.K. Simonton, 2004), sposobu i dziedziny kształcenia (M. Csikszentmihalyi, 1999) zależać będzie twórczość jednostki, z zastrzeżeniem, że czasami dzieło wyprzedza aktualne możliwości percepcyjne społeczeństwa, ale wówczas jest doceniane przez kolejne pokolenia.

Ze względu na prowadzone przez autorkę badania, ograniczono rozważania teoretyczne do środowisk rodzinnego, szkolnego i zawodowego.

1.3.1. Środowisko rodzinne i szkolne¹⁵

Wpływ środowiska rodzinnego, jako tego pierwszego i najważniejszego — zdaniem S. Guz (1985 i 1996) — w życiu człowieka, na rozwój zdolności twórczych był przedmiotem licznych badań (E. Nęcka, 2001). Badania J. Nowak (1975) dowodzą, że pierwsze pomysły badanych były wynikiem przede wszystkim wpływu rodzinnego, wojska, zakładu pracy, chęci skutecznego działania, uzdolnień twórczych i pracy nad sobą. Droga zaś do twórczości, według J. Nowak (1975), jest zróżnicowana, tzn. głównie pojawiała się w wieku dojrzałym i wynikała z szerokiego wachlarza zainteresowań wieku dziecięcego.

Badania D.H. Feldmana (1999) i D.K. Simontona (2004) dowodzą, że w środowisku rodzinnym przyszłych twórców często występowały wydarzenia traumatyczne, np. śmierć kogoś bliskiego, choroba oraz konflikty, napięcia między członkami rodziny, rozstania, czy rozwody. Sama trauma nie gwarantuje przyszłych osiągnięć twórczych (J. Sołowiej, 1997). O sprzyjającym lub też niekorzystnym „charakterze traumatycznych wydarzeń z dzieciństwa decyduje prawdopodobnie ocena możliwości ich wykorzystania jako czynnika twórczego wzrostu” (E. Nęcka, 2001, s. 146). Pierwsza teza przyjmuje funkcjonowanie mechanizmu „ucieczki w twórczość”, czyli jednostka o negatywnych doświadczeniach z dzieciństwa intensywnie szuka zainteresowania jakąś dziedziną, aby zapomnieć o przeszłości i wyrwać się z niej. Druga teza zakłada rozwój twórczości dzięki zwiększonej wrażliwości dziecka, poddanego wcześniej negatywnym doświadczeniom życiowym. Trauma przyspiesza dojrzewanie emocjonalne i poznawcze dziecka, czyniąc je otwartym na nowe doświadczenia (*ibidem*). Takie zdarzenie powoduje powstawanie nieadekwatnie wypracowanych schematów poznawczych, niespójność przekonań światopoglądowych. Natomiast przywrócenie równowagi wymaga intensywnej pracy, której rezultatem może być oryginalne dzieło.

Twórczy rozwój człowieka dokonuje się też — według badań M. Csikszentmihalyi (1999) — w bezpiecznym, ciepłym klimacie emocjonalnym i przy wsparciu obojga rodziców. Twórczy rozwój dziecka wymaga zapewnienia mu poczucia bezpieczeństwa i wolności w rozwoju osobowości. Natomiast duża bliskość i intensywność emocjonalnych stosunków z rodzicami ogranicza jego autonomię, a co za tym idzie, maleje jego poziom rozwoju zdolności twórczych (*ibidem*). Rodziców przyszłych twórców cechuje niski poziom postaw autokratycznych, stosowania zakazów

¹⁵ Tekst ten fragmentami autorka opublikowała w: *Twórcze kształcenie. Utopia czy rzeczywistość?*, „Dydaktyka Literatury”, z. XXV, Zielona Góra 2005.

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

i nakazów oraz brak otwartości wyrażania pozytywnych emocji (T. Amabile, 1983). Również nadopiekuńczość matek nie służy twórczości ich dzieci, co wykazują badania M. Michale i S. Z. Dudla (1991).

Dzieci urodzone jako pierwsze kierują się motywem osiągnięć i uzyskują wysokie pozycje w nauce, ponieważ zajmują szczególną pozycję w rodzinie i wyjątkowy w niej status. Podobna sytuacja i status jest też udziałem dzieci najmłodszych w rodzinie lub stosunkowo późno urodzonych, albo wyróżniających się spośród rodzeństwa specyficzną cechą. Kolejne zaś dzieci są w mniejszym stopniu zorientowane na sukces, choć mogą podejmować aktywność twórczą w sztukach pięknych. Oznacza to, że „twórczość może wynikać ze specjalnego traktowania dziecka w rodzinie [...], gdy formułuje się pod jego adresem wyraźne oczekiwania »wybicia się« albo poświęca się mu wszelkie »zasoby« rodzinne, stymulujące rozwój” (E. Nęcką, 2001, s. 147). Badania F.J. Sullowaya (1992) z kolei zaprzeczają temu stanowisku. Uważa on, że rewolucyjne poglądy naukowe tworzą osoby urodzone później, jako kolejne dzieci w rodzinie. Jedyńcy i pierwsze dziecko, ponieważ są zorientowani na spełnienie oczekiwań rodziców, ulegają większym wpływom zewnętrznym i tworzą teorie konserwatywne, tzn. utrwalają istniejące paradygmaty, dokonując syntezy istniejącej wiedzy oraz porządkują istniejące już twierdzenia (*ibidem*). Wpływ środowiska rodzinnego jest pomocny, stymulujący i wspierający (M. Stasiakiewicz, 1999).

Kolejnym istotnym dla rozwoju twórczości przyszłego nauczyciela czynnikiem jest środowisko szkoły, do której uczęszczał w wieku młodszego-, starszozkolnym i młodzieńczym. Większą niż rodzice rolę w rozwoju twórczym dzieci odgrywają opiekunowie, nauczyciele i mistrzowie (M. Stasiakiewicz, 1999).

Rozpatrując związek twórczości z edukacją, wyróżniamy cztery typy relacji wiążących działanie wychowawcze i jego rezultat w postaci formowania podmiotu oddziaływania. Standardowe działanie nauczyciela wyzwala twórcze dyspozycje ucznia (SN–TU). Druga relacja — najbardziej typowa — to standardowa praca nauczyciela wyzwala i utrwalająca standardowe zachowania uczniów (SN–SU). Twórcze dokonania nauczycielskie (np. utworzone innowacje) nie przynoszą skutku w postaci rozwijania twórczości uczniów (TN–SU). Ostatnia relacja polega na tym, iż twórcze postępowanie wychowującego prowadzi do kształtowania, wyzwala i rozwijania twórczych dyspozycji wychowanka (TN–TU). Z perspektywy wychowania ludzi twórczych do podejmowania wyzwań przyszłości ważne wydają się dwie ostatnie relacje, zachodzące między nauczycielem a uczniem (zob. i por. M. Dudzikowa, 1999; W. Gordon, 2001; M. Łobocki, 1992, 2002; K.J. Szmidt, 2001).

Aby zachodziły działania twórcze, muszą wystąpić dwa warunki: konieczność i możliwości. Konieczność jest ściśle związana z potrzebą, która powstaje wówczas, gdy jednostka odczuwa brak „czegoś” (por. J. Koziński, 1996; K. Obuchowski,

1985 i 2004; J. Reykowsk, 1986 i 1992; T. Tomaszewski, 1984 i 1998). Kwestia możliwości jest ściśle związana z predyspozycjami psychicznymi, umysłowymi, intelektualnymi, twórczymi itp. To oznacza, iż ta kategoria materializuje się adekwatnie do zapasu, jaki ma podmiot oddziaływania, który samorealizuje się w adekwatnym działaniu (*ibidem*). Dopiero wówczas, gdy zaistnieje potrzeba i równocześnie z nią powstanie możliwość, działanie jest urzeczywistnione (*ibidem*). Działanie twórcze pojawia się wówczas, gdy powstają nowe potrzeby i podmiot zdolny jest do tworzenia nowego zapasu, dzięki któremu owe potrzeby są zaspokajane. To samo odnosi się do sytuacji, w czasie których jest realizowany proces wychowania. W toku obydwu procesów (twórczości i wychowania) zachodzi kształtowanie osobowości podmiotu (zob. i por. M. Łobocki, 1992, 2002; K. Obuchowski, 1985 i 2004; J. Reykowski, 1986 i 1992; T. Tomaszewski, 1984 i 1998).

Wychowanie polega — według M. Radlińskiej (1947) — na pomaganiu jednostce w odszukaniu swoich sił twórczych i wartości tkwiących w środowisku. Samo środowisko jest terenem aktywności twórczej dostępnym wszystkim, którzy zechcą czerpać inspiracje ze składników środowiska. Każda twórczość musi przełamywać opór społeczny. Twórczość dzieci tkwi w ich możliwościach, w okresie młodości wyraża się poszukiwaniem wartości, a w okresie dorosłości polega na wyborze drogi życiowej, uznawaniu wartości zawodowych, rodzinnych, społecznych, co równocześnie świadczy o dojrzałości psychicznej i społecznej podmiotu. Najrzadsza jest postawa twórcza związana z przekształcaniem środowiska, tzw. twórczość przez duże „T”, typu „H”, obiektywna, wyższego rzędu (por. J. Koziński, 1998; E. Nęcka, 2001).

Wychowanie to odkrywanie sił człowieka, twórcze inspirowanie go, wzmacnianie samodzielności w dążeniu do realizacji wartościowych celów jednostkowych i społecznych. Jako dziedzina „twórczości zbiorowej” przynosi efekty nieprzewidywalne, służy pozytywnej zmianie. Ideał wychowania zaś wyznacza cele, wokół których koncentruje się wyobrażenia i aktywność podmiotów edukacji.

Zadania stawiane przed edukacją mają różny poziom szczegółowości. Najogólniej przyjmując, podstawowym zadaniem wychowania, jest przygotowanie młodych pokoleń do życia w społeczeństwie. Owo przygotowanie obejmuje przekaz wartości i dorobku kultury (B. Suchodolski, 1987). Tak przyjęte zadanie nie sprzyja i wręcz blokuje twórczość. Albowiem przekaz jest tą formą działalności człowieka, która utrwała międzyludzką wspólnotę i zapewnia jej ciągłość. W ten sposób jednostka przenosi doświadczenia nabyte w trakcie swego rozwoju, czyli jest to działanie zabezpieczające trwanie człowieka jako gatunku. Trwanie i przetrwanie nie uwzględnia twórczości, broni się przed nowością, która zakłóca, a nawet wręcz burzy dotychczasowy porządek. Nie oznacza to, iż układ taki nie dopuszcza żadnych zmian, on sam z siebie takich zmian nie generuje (*ibidem*).

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

Wychowanie ma swój „kod genetyczny”, prowadzący w konsekwencji do właściwej postawy wobec twórczego przekazu treści. Podobnie jak kod genetyczny organizmu jest on stabilny, nie ulega zmianom i modyfikacjom, które jednak i tak w nim zachodzą, ale jedynie pod wpływem środowiska i organizmów (M. Łobocki, 1992, 2002).

Badania jednak dowodzą, że wpływ szkoły na rozwój twórczości dzieci jest negatywny, ponieważ ujednolica ona zachowania i sposób myślenia uczniów (E. Nęcka, 2001). Szkoła uczy — według badań B. Kaltsounisa i G. Higdon (1977) — konformizmu poprzez przekazywaną wiedzę, normy, zasady, wartości, które przekształcają tok myślenia uczniów. Nauczyciel odzwyczaja dzieci od naturalnej skłonności do zadawania pytań na rzecz odpowiadania na logiczne i precyzyjne pytania jego samego. Rozwój myślenia operacyjnego i logicznego osłabia myślenie twórcze i oryginalne, dywergencyjne i dlatego — zgodnie z badaniami J.A. Pluckera i J.S. Renzulli (1999) — u dziewięcio- i dziesięciolatków obserwuje się obniżenie poziomu twórczego myślenia. Później następuje powrót do stanu wyjściowego, co „sugeruje, że istotną rolę odgrywają czynniki rozwojowe”, a źródło konformizmu spoczywa w „czynnikach kulturowych, społecznych i rozwojowych” (E. Nęcka, 2001, s. 149).

Sposób pozyskiwania wiedzy również nie służy rozwojowi twórczości uczniów, ponieważ przekazuje się im jak najwięcej wiedzy w podający sposób, z przekonaniem, że powinni naśladować idealne „wzorce”, co nie stymuluje myślenia, wyobraźni, dociekliwości i samodzielności intelektualnej (K.J. Szmidt, 2001). Wiadomo bowiem — co wynika z badań D.K. Simontona (2004) — że najbardziej twórcze osoby nie posiadają za dużo wiedzy oraz że istotna nie jest objętość wiedzy, ale jej wewnętrzna organizacja. E. Nęcka (1987 i 2001) uważa, że szkoła nie sprzyja twórczości uczniów, ponieważ: 1. tylko przekazuje wiedzę i nie stawia pytań problemowych; 2. nie pokazuje perspektyw rozwojowych danej dziedziny wiedzy; 3. niewiele wynika z jej przekazu, jedynie potrzeba zapamiętywania; 4. operuje niekreatywnym językiem (por. K.J. Szmidt, 2005).

Edukacja realizująca przekazy nie dysponuje zakodowanymi mechanizmami, które same z siebie są źródłem twórczości. Jednakże analiza rzeczywistości edukacyjnej pokazuje, że treści przekazu ulegają zmianom, które wynikają z odległości czasowo-historycznych oraz wymuszane są przez sytuacje zewnętrzne, z jakimi pośrednio związane jest wychowanie. Konieczność twórczego przekazu i sposobów realizacji treści rozwija się wraz z rosnącą złożonością i zmiennością otoczenia oraz potrzebą funkcjonowania współcześnie twórczego człowieka. Możliwości w tym względzie rosną wraz z nagromadzonymi zapasami w postaci nowej wiedzy o świecie, nowych sposobów oddziaływania, nowych dróg realizacji wartości. Ponieważ zasób ten jest olbrzymi i stale rośnie, zachodzi konieczność dokonywania wyboru treści i sposobu ich przekazu tak, aby dostosować je do zmieniających się warunków.

Zmiany edukacyjne wynikają z biegu wydarzeń, co równocześnie niesie potencjalne zagrożenie dla społeczeństwa. Zatem zmiany te wnikają z potrzeb adaptacyjnych, które nie są doskonałe, bo nie są dokładne. To, że społeczeństwo chce trwać, zachowując ciągłość kulturową, kultywując tradycje i dążąc do przyszłości, nie oznacza, że chce trwać byle jak. Konflikt między tradycją a nowością rodzi rezerwę wobec twórczości (zob. W. Limont, 1996; K.J. Szmidt, 2001 i 2007).

Reasumując dokonany przegląd, trzeba przyznać, że rodzina jest naturalnym i podstawowym środowiskiem rozwoju człowieka. Siła wpływu rodziny na twórczość dziecka zależy zaś od obranej przez niego dziedziny, jego wieku oraz od rodzaju twórczości, czyli od tego, czy jest to twórczość powszechna subiektywna (wymagająca ciepła, wsparcia, akceptacji), czy wybitna — obiektywna.

Szkoła, mimo że — zdaniem K.J. Szmida (2007) — jest antytwórcza, dysponuje dużym potencjałem, ponieważ: 1. ma do dyspozycji duże zasoby (biblioteki, koła zainteresowań itp.), 2. może być miejscem konfrontacji różnych pomysłów, 3. sam nauczyciel może odegrać rolę mentora, inicjatora twórczości uczniów, stwarzając otwartą, przyjazną atmosferę pracy .

1.3.2. Twórczość w miejscu pracy¹⁶

Ekosystem twórczości jest zbiorem warunków, wymagań i możliwości sprzyjających realizacji działań twórczych jednostki (M. Stasiakiewicz, 1999). Środowisko zawodowe ma homogeniczny charakter, wytwarza własne standardy zachowań, umożliwia ekspresję i eksplorację twórczą oraz poprzez akceptację zachowań twórczych pozwala na zdobywanie nowych umiejętności i ma działalność twórczą (*ibidem*).

Pożądane jest stworzenie systemu stymulacji i pozytywnych wzmocnień aktywności twórczej nauczycieli, poprzez ich uczestnictwo w warsztatach i treningach rozwijających twórczość. Szkoła, zainteresowana twórczymi nauczycielami kl. I–III, chroni i stwarza im ku temu odpowiednie warunki. Konieczne w tym celu są zmiany świadomości, wiedzy, umiejętności i przekonań nauczycieli.

Miejsce pracy, współpracownicy i zwierzchnicy są dla twórczego pedagogicznie nauczyciela szczególnie ważnym czynnikiem. Szkoła ma rozwijać ją w każdym podmiocie edukacji. Twórczość ma też wymiar ekonomiczny, ponieważ przekłada się na straty lub zyski (zob. A. Cudowska, 2004; K. Krasoń, 2005; E. Nęcka, 2001; R. Schulz, 1994; K.J. Szmidt, 2001 i 2007; M. Wróblewska, 2005).

Zdolności twórcze starszych, doświadczonych nauczycieli — według I.A. Taylor (1975) — są większe niż młodych. Dzieje się tak, ponieważ ludzie starsi celowo

¹⁶ Fragment tekstu opublikowano w: *Odwaga nauczycieli do pedagogicznego tworzenia*, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*, Zielona Góra 2003, oraz w: *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela*.

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

wyzyskują swoją energię życiową, a ich aktywność zdąża w określonym kierunku i podlega większej samokontroli. Wyniki badań W. Szewczuka (1979 i 2000) zaprzeczają jednak teorii I.A. Taylora. Badania dowiodły, że początek twórczości przypada na 21–40 rok życia. Od 36 roku życia zmniejsza się liczba debiutujących twórców. Pierwsze lata pracy zawodowej są pomyślne, gdyż ważne jest świeże spojrzenie na różne fakty, umożliwiające konfrontację wiedzy teoretycznej wyniesionej ze studiów, z pracą zawodową.

Ludzie twórczy — zdaniem S. Popka (2003) — odznaczają się słabszym stopniem bezpośredniego przystosowania do otoczenia, powściągliwością, zahamowaniem i nieśmiałością w kontaktach społecznych. Nie ulegają oni autorytetom. Są krytycznie nastawieni do środowiska. Koncentrują się na ideałach, wytworach, ludziach a nie na stronie ekonomicznej życia (*ibidem*).

W pracy zawodowej dużą rolę odgrywa wpływ modelowania, podlegający zmianom rozwojowym, w trakcie których najpierw rodzice, potem nauczyciele, zastępowani są postaciami idealnymi, historycznymi. Wraz z rozwojem poczucia tożsamości zmienia się mechanizm modelowania (M. Stasiakiewicz, 1999). Modelowanie przede wszystkim zachodzi w relacjach mistrz — uczeń.

Twórczym pedagogicznie nauczycielom potrzebny jest odpowiedni klimat. Nie będzie ich, jeśli jest negatywna selekcja do zawodu; poczucie deprawacji, anomii i alienacji; tępiona ponadprzeciętność; dogmatyzm i schematyzm w pracy; reżimowe, autokratyczne i autorytarne kierowanie pracą; presja administracyjna, naruszana solidarność koleżeńska, niewłaściwa struktura zatrudnienia; niewykorzystany w pełni czas pracownika, nadmierne angażowanie ich do niewłaściwego typu czynności, niedostateczna motywacja do oryginalnej twórczości (J. Bogdanienko, 1981 i 2004; M. Fudalej, J. Goćkowski, 1991). Twórczy klimat w miejscu pracy wyzwala pracowników, czują się oni wolni, nieskrępowani, nie odczuwają lęku (przed niepowodzeniem, ośmieszeniem), mają poczucie wsparcia ze strony kolegów i zwierzchników, spokojnie dyskutują w swobodnej atmosferze, tolerują u siebie i innych umiarkowane ryzyko (T. Amabile, 1983; G. Ekvall i L. Ryhammar, 1999). Sprzyjający twórczości klimat w miejscu pracy obejmuje interakcje stylu zarządzania ze stosunkami międzyludzkimi, z postawami pracowników i kierownictwa, z kulturą organizacji. Działalność twórcza nauczyciela nie zachodzi w próżni, ale w określonych warunkach, wiedzy, wartości i technologii działania, które wytwarzają adekwatny klimat i których dotychczasowe osiągnięcia wyznaczają kierunek i możliwości dalszych poszukiwań oraz standardy ewaluacji przyszłych osiągnięć (M. Stasiakiewicz, 1999). Mechanizm sukcesji obejmuje społeczną komunikację dotyczącą kierunku i sposobu twórczej eksploracji, zakres niezbędnych przedsięwzięć, prawdopodobieństwo osiągnięcia efektu twórczego. Dotyczy więc możliwości, ograniczeń działania oraz pierwszeństwa odkrycia i jego znaczenia dla zmiany paradygmatu (*ibidem*).

Twórczość pedagogiczna w szkole powiązana z wolnością nauczyciela zagraża strukturom i podstawom naszego racjonalnego, uporządkowanego, konformistycznego społeczeństwa (por. K.J. Szmidt, 2001 i 2007). Nauczyciel w swojej pracy napotyka nieuniknione i istotne granice, ponieważ jego akt twórczy wyrasta z walki przeciw ograniczeniom istniejącym w edukacji (*ibidem*).

Uzmysłowienie sobie ograniczeń istniejących edukacji rośnie proporcjonalnie, wraz z świadomością pedagogiczną nauczyciela, wiedzą i doświadczeniami zawodowymi (zob. E. Czykwin, 1995; S. Dylak, 1995; I. Kawecki, 2004; W. Okoń, 1991). Świadomość pedagogiczna wyłania się właśnie z dialektycznego konfliktu między możliwościami a ograniczeniami i zakazami edukacyjnymi (*ibidem*). Wyjście poza wyznaczone granice oznacza równocześnie narażenie się na karę, która prowadzi będzie do lęku, poczucia winy i wyobcowania. W konsekwencji pojawi się bunt, autorefleksja, samotność i odpowiedzialność (B. Śliwerski, 2001).

Edukacja — według Alfreda Adlera — rozwinęła w wyniku ograniczeń, dzięki którym u walczącego nauczyciela rozwija się inteligencja, doświadczenie i wiedza. Powstający w ten sposób konflikt jest faktycznym źródłem twórczej działalności (zob. A. Cudowska, 2004; R.J. May, 1994).

Twórczość pedagogiczna nauczyciela powstaje z konfliktu, który pojawia się pomiędzy jego spontanicznością a ograniczeniami w edukacji. Musi się ona odnieść do dialektycznego konfliktu, wynikającego z uświadomienia sobie tendencji w edukacji, z istniejącymi w niej ograniczeniami i z jego potrzebami. Zatem w tworzonych innowacjach obecna jest spontaniczność, ale równocześnie dojrzałość, która z kolei wynika ze zrozumienia tego konfliktu, co prowadzi do tego, iż twórczość pedagogiczna nauczycieli jest interesująca (*ibidem*; por. E. Lesiak-Laska, 1998; R. Schulz, 1994).

Forma, czyli projekt, plan, wzór, wyznaczają zasadnicze ramy, strukturę, postać innowacji, co ogranicza spontaniczność twórczości pedagogicznej. Zatem forma jest zarówno subiektywnym wytworem nauczyciela, jak i obiektywnym produktem otaczającej praktyki pedagogicznej. Forma rodzi się z dialektycznej zależności między umysłem nauczyciela a przedmiotem, który widzi jako obiekt w stosunku do niego zewnętrzny (zob. R.J. May, 1994). Nie tylko nauczyciel poznaje środowisko pedagogiczne i wychowawcze, ale równocześnie dostosowuje się on do niego. Jeśli zaś nauczyciel upiera się przy jednej wybranej drodze rozwiązania, to kładzie nacisk na swoją pedagogiczną subiektywność i podąża wyłącznie za swoją wyobraźnią (por. E. Lesiak-Laska, 1998; R.J. May, 1994; R. Schulz, 1994; D. Waloszek, 2005). Jego twórczy pomysł może nie mieć związku z obiektywnym światem pedagogicznym. Percepcję nauczyciela determinują jego wyobraźnia, wiedza i doświadczenia, empiryczne fakty z praktyki pedagogicznej (*ibidem*).

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

Pisząc innowację, nauczyciel odkrywa, że w celu dopasowania określonych treści do takiej formy musi spenetrować wyobraźnię, aby znaleźć nowy adekwatny materiał. Odrzuca niektóre sposoby ich wyrażania, wybierając inne, które stara się dostosować do założonego kształtu, formy. Zewnętrzną formą ograniczającą spontaniczność są kryteria podane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (Roz. MENiS z 09.04.2002, Dz.U. nr 56 z 15 maja 2002 r., poz. 506), które precyzują wymagane elementy składowe autorskiego programu nauczania. Wnętrze nauczyciela jest drugą formą go ograniczającą. Sam sobie narzuca ramy, wynikające z jego wizji, uczuć. Forma może zmieniać swój kształt, przemawiając mniej lub bardziej do pozostałych nauczycieli, którzy znajdują w niej inny sens, odkrywając nowe treści. Konflikt między spontanicznością, twórczością a formą cały czas istnieje, a odejście od tego prowadziłyby do autodestrukcji (zob. R.J. May, 1994).

Sam proces kształtowania doprowadza nauczyciela do znalezienia głębszych treści, których nawet nie przewidywał. Forma zatem nie jest jedynym czynnikiem eliminującym treści. Służy ona pomocą w znalezieniu nowych znaczeń, jest bodźcem do ich skondensowania, czasami też uproszczenia i oczyszczenia, a nawet odkrycia bardziej uniwersalnej treści. Należy też pamiętać, iż samej spontaniczności przypisana jest właściwa forma. Przykładowo, chcąc cokolwiek swobodnie wyrazić w określonym języku, podaje się to w jemu właściwej formie (por. A. Cudowska, 2004; E. Lesiak-Laska, 1998; R.J. May, 1994; R. Schulz, 1994; D. Waloszek, 2005).

W czasie twórczego procesu działa wyobraźnia, która jest zdolnością do snucia marzeń, oceny różnych możliwości i do wytrzymania napięcia wywołanego skupieniem uwagi na tych możliwościach. Jeśli połączenie wyobraźni z formą doprowadzi do powodzenia, to dlatego, że ta pierwsza wlewa w projekt swoją witalność. Wówczas też nauczyciel doświadcza radości, łagodnej ekstazy i uczucia lekkości, które często wydają się nieproporcjonalnie duże do rzeczywistych osiągnięć (zob. E. Nęcka, 2001; J. Sołowiej, 1997; K.J. Szmidt, 2001 i 2007). Dlatego właśnie granice wyznaczone w edukacji, a przekraczane przez nauczyciela w jego pedagogicznej pracy twórczej, wprowadzają w środowisku pedagogicznym niepewność i rezerwę, bo każda innowacja odrzuca standardy (por. B. Śliwerski, 2001; R. Schulz, 1994).

Twórcza praca pedagogiczna nauczycieli jest też jednoznaczna z wejściem w konflikt z otaczającym systemem, ponieważ reakcje otoczenia są różne i lokują się w czterostopniowej skali od akceptacji przez obojętności, opór, do ostrej opozycji (zob. B. Śliwerski, 2001). Twórcza praca nauczyciela wymaga poświęcenia czasu na doskonalenie się zawodowe. Mechanizm rywalizacji może zachodzić w różnych obszarach doświadczeń i działania (M. Stasiakiewicz, 1999). Rywalizacja zasila motywacyjnie, ustanawia standardy zachowań i osiągnięć współpracowników, sprzyja (lub też nie) więzi i współdziałaniu. Pozwala odróżnić „Ja” i własne doświadczenia od innych, równocześnie je klasyfikując na kontinuum lepszy–gorszy, wyższy–

niższy (*ibidem*). Mechanizm rywalizacji jest zewnętrznym punktem odniesienia dla autonomicznej twórczości pedagogicznej nauczyciela. Rywalizacja jest też formą kontroli społecznej zachowań i dokonań twórczych, wymuszając czasami ograniczenie aktywności, swobody wyboru, niestwarzanie zewnętrznych dla niej warunków (*ibidem*). Rywalizacja wywiera pozytywny wpływ na twórczość pedagogów nauczania początkowego tym bardziej, im zmniejsza się dystans, nie tworzą się bariery społeczne, komunikacyjne ograniczające aktywność twórczą podmiotów. Rywalizacja jest zewnętrznym układem odniesienia informującym o efekcie dokonanych odkryć i odległości od przyjętego celu pracy edukacyjnej (M. Stasiakiewicz, 1999).

Prowadzi to do porażki lub sukcesu. Po uzyskaniu nagrody, pochwały, osiągnięcia twórcze nauczyciela zyskują wyższe uznanie niż osiągnięcia dotychczasowe oraz bardziej mobilizują go do dalszego działania, pracy (*ibidem*). Mechanizm promocji sukcesu niesie też ze sobą porażkę. A mianowicie osiągnięta sława niekoniecznie mobilizuje do dalszej, efektywnej, twórczej pracy. Jednorazowa sława może zaspokoić ambicje nauczyciela na tyle, iż nie będzie on podejmował w przyszłości równie trudnych przedsięwzięć (M. Stasiakiewicz, 1999).

Twórczy nauczyciel edukacji początkowej wzbogaca pedagogiczne doświadczenia, projektuje i wprowadza nowe rozwiązania, przyczyniając się do postępu pedagogicznego (R. Schulz, 1994). Nauczyciel twórczy w kl. I–III pełni funkcję twórcy nowych wynalazków i destruktora dotychczasowych osiągnięć, ponieważ bardziej podkreśla pozytywne aspekty swojego odkrycia. Innowacje twórcze pedagogicznie w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej modyfikują obraz edukacji w skali mikro, odrzucają przyjęte stereotypy, paradygmaty i wywołują opór, nieprzechylnie nastawienie otoczenia (B. Śliwerski, 2001). Opór jest tym silniejszy, im bardziej innowacja zagraża dotychczasowym autorytetom. Osiągnięcia stają się źródłem krytyki, frustracji i zawiści. Ważną rolę odgrywa więc wytrwałość i odpowiedzialność za wykonywaną pracę oraz odwaga (*ibidem*).

Twórcy, w tym twórczy nauczyciele, muszą rzeczywiście walczyć z „bogami naszego społeczeństwa”, z konformistami, apatią środowiska pedagogicznego i oporną władzą. Są idolami naszych czasów, czczeni często przez rodziców, uczniów, ale niekoniecznie przez współpracowników (por. B. Śliwerski, 1996). Niektórzy z nich są traktowani jak buntownicy, chociaż są na ogół ludźmi łagodnymi, skoncentrowanymi na swoim wnętrzu, uczniach i pracy pedagogicznej (E. Nęcka, 2001). To właśnie sprawia, że są zagrożeniem dla środowiska pedagogicznego. Ich niezadowolenie z efektów edukacji, ze świata, stanu apatii i konwenansów — ukierunkowuje do nowości, tworzenia. Temu towarzyszy — według G. Junga (1993) — natężenie emocjonalne, zwiększona witalność i bunt. To podniecenie jest potrzebne, aby rozpalić pasję połączoną z wizją, sprzeciwić się niesprawiedliwości, pierwowzorom, schematom, encyklopedyzacji w edukacji. Tworzenie pedagogiczne niesie głęboką radość,

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

pomaga kształtować zręby nowej współczesnej edukacji. To jest właśnie efekt pedagogicznej odwagi tworzenia, nawet jeśli twórczość jest pośrednia, przypadkowa i subiektywna w mikroskali społecznej.

Edukację cechuje złożoność, ponieważ są różne struktury twórczych pedagogicznie nauczycieli. Jedną z najstarszych i najpopularniejszych koncepcji wyróżnia umysły analityczne i intuicyjne (J. Koziński, 1979). Nauczyciele należący do pierwszego typu pracują planowo, systematycznie, cenią porządek i logiczne myślenie. Drudzy przeciwnie — często zaskakują irracjonalnym i nieuporządkowanym tokiem myślenia. Z reguły nie umieją nawet odtworzyć własnego procesu myślenia (*ibidem*).

Twórcza praca pedagogiczna jest produktem zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego procesu w sytuacji współdziałania np. grup pedagogów, specjalistów tej samej lub różnych dziedzin edukacji. Niektóre osiągnięcia mają też wspólne źródło inspiracji, ale różne drogi realizacji celu edukacyjnego (M. Stasiakiewicz, 1999). Proces wyodrębnienia się indywidualnych osiągnięć ze wspólnego obszaru działań jest procesem jego indywidualnej realizacji, jest pochodną indywidualnego rozwoju jednostki, jej stylu, typu osobowości, charakteru działania (*ibidem*).

Także wiele utworzonych przez nauczycieli innowacji pedagogicznych stanowi pochodne wcześniejszych koncepcji pedagogicznych. Jedni nauczyciele w większym, drudzy w mniejszym stopniu i zakresie korzystali z dotychczasowego dorobku nauk pedagogicznych. Osiągnięcia pierwszych i drugich są dziełem ich indywidualnego twórczego procesu pedagogicznego (zob. M. Stasiakiewicz, 1999).

T. Amabile (1983) podaje dziewięć barier twórczości w miejscu pracy, wraz z ich cechami, do których należą: struktura firmy (system zachęt, brak współpracy między wydziałami), ograniczenia (narzucone tematy, brak poczucia autokontroli), obojętność (brak zainteresowania i wiary w sukces), zarządzanie (brak jasnych celów, nadmierna kontrola), ocena (krytycyzm, nierealne oczekiwania), niewystarczające zasoby (brak funduszy, wyposażenia, współpracowników), presja czasu, (zachowawczość, naciski na zachowanie *status quo* i niechęć do podejmowania ryzyka), rywalizacja (walka wewnętrzna w grupie i ciągła samoobrona).

Zatem najbliższe środowisko, będące ekosystemem twórczości jest zbiorem warunków, wymagań i możliwości sprzyjających realizacji działań (M. Stasiakiewicz, 1999). Zwłaszcza środowisko zawodowe ma względnie homogeniczny charakter i wytwarza własne standardy zachowań (*ibidem*).

1.3.3. Twórczość pedagogiczna w trakcie rozwoju zawodowego nauczycieli

Rozwój twórczości pedagogicznej nauczyciela uwarunkowany środowiskiem zewnętrznym należy postrzegać w kontekście rozwoju profesjonalnego (zawodowego),

który jako proces uwarunkowany jest gotowością do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej, podwyższaniem i doskonaleniem kwalifikacji zawodowych i działaniem społeczno-zawodowym (por. J. Jakóbowski, 1987; R. Kwaśnica, 1994; H. Kwiatkowska, 1988, 1997, 2005).

Na początku wyjaśnijmy podstawowe pojęcia zawarte w tytule paragrafu. Problematyką rozwoju zawodowego człowieka interesowano się na gruncie psychologii w latach pięćdziesiątych XX w. Termin ten został po raz pierwszy zdefiniowany przez D. Supera, według którego „rozwój zawodowy jest procesem rośnięcia i uczenia się, któremu przyporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiana jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania jej repertuaru lub zespołu (zasobu) zachowania zawodowego” (R. Parzęcki, 1998, s. 10). Tym samym zawód nauczyciela nakłada na jednostkę określone obowiązki, zadania i wymagania, wynikające ze społecznych potrzeb życia. Istota współczesnych warunków życia i zawodu pedagogicznego sprowadza się do tego, że każdy pracownik ma być wysoko wykwalifikowany i wyspecjalizowany. Zawód nauczycielski staje się zawodem w pełnym tego słowa znaczeniu, jeśli kandydat do pracy jest po odpowiednim przygotowaniu teoretyczno-praktycznym, zweryfikowanym w praktyce oraz gdy praca zawodowa stanowi podstawowe źródło jego egzystencji (J. Jakóbowski, 1987).

Dziedzina zawodowa, którą człowiek wybiera, zależy od jego zainteresowań, akceptowanych wartości i potrzeb, możliwości oraz jego identyfikacji z rolami zawodowymi rodziców. Istotny wydaje się również poziom wykształcenia, struktura zawodowa, jej kierunki oraz zdolności podmiotu do dostosowania się do tejże struktury (H. Kwiatkowska, 1988, 1997, 2005). W rozwoju zawodowym obowiązują multipotencjaność zawodowa jednostki, co oznacza, że mimo iż do każdego zawodu wymagane są charakterystyczne zdolności, zainteresowania i cechy osobowości, istnieje w doborze zawodowym szeroka tolerancja, pozwalająca podmiotowi wybierać różne specjalności w danym zakresie (*ibidem*). Rozwój ten jest zdeterminowany wymaganiami, współczesnymi zadaniami społeczeństwa. Proces ten, którego wewnętrzne prawidłowości są podporządkowane wspólnym prawom, obowiązują wszystkim nauczycielom. Rozwój zawodowy jest procesem wewnętrznie spójnym, tzn. jeden rodzaj zachowań i czynności stanowi podstawę dla innych (J. Jakóbowski, 1987). Kierunek tego rozwoju podlega społecznej kontroli i represji, które w toku praktyki pedagogicznej nauczyciel interioryzuje. Dzięki temu, w miarę wypełniania obowiązków zawodowych, nauczyciel integruje potrzeby, zadania, aktywność pedagogiczną, przyczyniając się do dynamicznego, ukierunkowanego i twórczego rozwoju (por. J. Koziński, 1996; K. Obuchowski, 1985 i 2004; J. Rykowski, 1986 i 1992; T. Tomaszewski, 1984 i 1998). Efekty jego działań są trudno mierzalne, gdyż zależą często od wielu innych współwystępujących czynników, niezależnych od na-

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

uczyciela. Dlatego też bardzo ważna jest samokontrola, samoocena, refleksyjność, obowiązkowość w pracy dydaktyczno-wychowawczej i odpowiedzialność za nią (por. J. Jakóbowski, 1987; H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Współcześnie pożądanym jest nauczyciel obiektywny, życzliwy, empatyczny, wrażliwy, odpowiedzialny, wyrozumiały i równocześnie konsekwentny, pomagający, aktywny i twórczy oraz lubiący wychowanków i swoją pracę, co jest uwarunkowane systematycznym poszerzaniem wiedzy merytorycznej, pedagogicznej, metodycznej i społecznej (por. C. Day, 2004; J. Jakóbowski, 1987; R. Kwaśnica, 1994; H. Kwiatkowska, 1988 i 2005; Z. Zaborowski, 1986). Spośród wielu czynników warunkujących przebieg pracy zawodowej należy szczególnie zwrócić uwagę na:

- cechy sfery kierunkowej osobowości nauczyciela, tj. uczuciowo-wolitionalno-motywacyjne;
- właściwości sfery intelektualno-sprawnościowej osobowości nauczyciela, która obejmuje głównie wiedzę, umiejętności, kompetencje i sprawności;
- czynniki sytuacyjne pracy nauczyciela, tj. warunki zewnętrzne przebiegu procesu edukacyjnego (por. J. Jakóbowski, 1987; R. Kwaśnica, 1994).

Czynniki te nie podlegają tu dokładnej analizie, jako że nie jest to meritum niniejszych rozważań.

Pomyślny przebieg rozwoju zawodowego „uwarunkowany jest zdolnością i gotowością do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz podwyższania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych i działania społeczno-zawodowego” (J. Jakóbowski, 1987, s. 17). Jest to tendencja do wzrastającej niezależności od presji zewnętrznej. Zmiany rozwojowe dotyczą wzrostu autonomii, krytycyzmu i nonkonformizmu. Rozwój zawodowy jest postępującym, ciągłym i nieodwracalnym wzorcowym i przewidywalnym dynamicznym procesem. Pojęcie „Ja” zaczyna się zaś krystalizować w okresie dojrzewania, w czasie którego czynniki obiektywne z wiekiem w coraz większym stopniu w rozwoju zawodowym jednostki przeważają nad biologicznymi, psychologicznymi, ekonomicznymi, społecznymi, wpływając jednak łącznie na wzory jej kariery (K. Duraj-Nowakowa, 2005).

W rozwoju zawodowym nauczyciela wyróżnić można kilka etapów. W tabeli 1 przedstawiono różne podejścia kilku wybranych polskich autorów do tematu rozwoju zawodowego nauczyciela.

Zdaniem Z. Zaborowskiego (1986) w pierwszym etapie rozwoju zawodowego — wzorów metodycznych — nauczyciel odtwarza efektywne wzorce metodyczne, pozwalające osiągnąć postawione cele, co dzieje się poprzez uruchamianie samoświadomości zewnętrznej. W drugim etapie aktywizowana jest samoświadomość wewnętrzna i refleksyjna, dzięki czemu nauczyciel koncentruje się na swoich niedoskonałych, nieefektywnych umiejętnościach, analizuje własne działanie, powodzenia i niepowodzenia dzięki dochodzącym do niego opinii kolegów, rodziców i uczniów.

1. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

W trzecim etapie rozwoju zostaje uruchomiony proces samokontroli, polegający na integracji komponentu motywacyjnego ze sprawnościowym, w wyniku czego następuje zbieżność własnych zachowań z założonymi celami. W ostatnim etapie pobudzona jest silna samoświadomość refleksyjna, prowadząca do analizy, syntezy, myślenia przyczynowo-skutkowego, co z kolei prowadzi do przełamania barier samoświadomości wewnętrznej i zewnętrznej.

Tabela 1

Rozwój zawodowy nauczyciela

Autor i rok publikacji			
Z. Zaborowski (1986)	J. Jakóbowski (1987)	R. Kwaśnica (1994)	M. Magda (2002)
1. Wzory metodyczne 2. Krytyczna refleksja 3. Samokontrola 4. Twórczość	1. Preorientacja zawodowa 2. Przygotowanie zawodowe 3. Start zawodowy 4. Adaptacja zawodowa 5. Integracja społeczno-zawodowa 6. Profesjonalizacja zawodowa 7. Mistrzostwo zawodowe 8. Schyłek zawodowy nauczyciela	1. Przedkonwencjonalny 2. Konwencjonalny 3. Postkonwencjonalny	1. Konformizm 2. Krytyczny realizm 3. Subiektywizm zawodowy 4. Nonkonformizm

Źródło: opracowanie własne.

J. Jakóbowski (1986) zwraca uwagę już na okres od przedszkola do momentu podjęcia decyzji o wyborze zawodu nauczycielskiego. W okresie tym docierają do dzieci i młodzieży informacje na temat zawodu, które rozbudzają i pogłębiają ich zainteresowanie. Drugi etap to zdobywanie kwalifikacji zawodowych, kiedy kandydat jest wyposażany w wiedzę i umiejętności pedagogiczno-psychologiczne i metodyczne, pozwalające celowo i skutecznie organizować proces dydaktyczno-wychowawczy. Rozwój aktywności zawodowej rozpoczyna się wraz z kolejnym etapem — startem zawodowym, który otwiera drogę do właściwej, pożądanej profesjonalizacji, czyli zawodowej stabilizacji. Dzięki adaptacji zawodowej i integracji społeczno-zawodowej (to kolejne dwa etapy rozwoju zawodowego nauczyciela) następuje identyfikacja z zawodem, co z kolei prowadzi do profesjonalizacji (szóstego etapu rozwoju zawodowego). Zdobywając cały czas wiedzę, doskonaląc umiejętności, rozwijając nowe pomysły rozwiązań różnych problemów pedagogicznych, dociera nauczyciel do etapu mistrzostwa zawodowego. Natomiast powolny zanik aktywności społeczno-zawodowej charakteryzuje ostatni etap rozwoju — schyłek zawodowy. J. Jakóbowski (1986) zauważa, że rozwój zawodowy nauczyciela uwarunkowany jest zdolnością i gotowością podnoszenia poziomu wiedzy i umiejętności, podwyższania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych. Jest to proces wewnętrznie spójny (opanowanie jednej czynności pozwala rozwijać inne), w toku którego następuje integracja potrzeb, zadań i aktywności zawodowej.

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

Natomiast R. Bolam (1990) — przyjmując za kryterium wiek, płeć i potrzeby człowieka, zmieniające się wraz z etapami życia oraz typ szkoły jako miejsca pracy — wyróżnił pięć etapów rozwoju kariery nauczycieli: przygotowawczy, mianowania, wprowadzenia, pracy w zawodzie i przejściowy (tzn. awans, zmiana zatrudnienia i emerytura).

Na podstawie badań własnych nad karierami zawodowym nauczycieli R. Flesser i M. Huberman (1995) wyszczególnili pięć etapów ich rozwoju: wejście do zawodu (pierwsze trzy lata pracy — to łatwe lub pierwsze angażowanie się), stabilizację (od czwartego do szóstego roku pracy to konsolidacja, emancypacja i integracja z kolegami w pracy), nowe wyzwania i troski (od siódmego od osiemnastego roku pracy — odpowiedzialność), zastój zawodowy (od dziewiętnastego do trzydziestego roku pracy — zakończenie starań o awans zawodowy, zadowolenie lub stagnacja) i faza końcowa (rosnące zainteresowania sprawami pozazawodowymi, rozczarowanie, ograniczenie działalności i zainteresowań zawodowych)

Rozwój zawodowy jest ściśle związany z progresywnymi zmianami w zakresie danej dziedziny, wzrostem wiedzy i umiejętności metodycznych, poszerzaniem potrzeb samooceny, samokontroli w toku pracy szkolnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Na podstawie powyższych klasyfikacji wyróżniono w tej rozprawie cztery etapy jego rozwoju: konformizm, krytyczny realizm, subiektywizm i nonkonformizm¹⁷.

W pierwszym etapie, *konformizmu*, młody nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, wchodząc w tę rolę, postępuje zgodnie z wyuczonymi normami, chcąc zyskać aprobatę i przychyłność grona pedagogicznego. Powoli identyfikuje się z autorytetami, wzorując się na ich pracy. Naśladuje wzory zachowań i wybiera te, które aprobowane są przez przełożonych i autorytety. Młody nauczyciel kl. I–III, wchodząc w rolę zawodową, poszukuje i odtwarza sprawdzone schematy. Następuje jego integracja społeczno-zawodowa z zespołem pedagogicznym, naśladuje on, kopiuje wzory zachowań, w pełni ich nie rozumiejąc. Pełna adaptacja do zawodu polega na znajomości, rozumieniu i uzasadnieniu wzorów postępowania oraz na sprawnym i świadomym posługiwaniu się wiedzą i umiejętnościami, które pozyskał w czasie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego.

W toku zdobywanego doświadczenia pojawiają się pierwsze krytyczne refleksje nad własną pracą i jej efektami. To już jest drugi etap rozwoju zawodowego, czyli *krytycznego realizmu*.

Na etapie *subiektywizmu zawodowego* pogłębiają się wiedza i umiejętności, co prowadzi do samokontroli. Nauczyciel klas początkowych uwzględnia nie tylko wy-

¹⁷ Klasyfikacja ta na pewno jest niewyczerpująca i niedoskonała. Pierwsza zwięzła, skromniejsza wersja (M. Magda, 2002) była zaakceptowana i zrecenzowana, co dzisiaj pozwoliło autorce ją przedstawić, poszerzyć, a Czytelnika prowadzić do refleksji, autorefleksji, rozważań i polemiki.

tyczne pedagogiczne, ale też potrzeby i możliwości wychowanków. Dostrzega niejasności i sprzeczne rozwiązania, odznacza się też dużą samodzielnością myślenia. Uchodzi już za mistrza zawodu. Mistrzostwo (kunszt) w pracy polega na kształtowaniu uczniów we właściwym kierunku — stawania się jednostkami wartościowymi, co uwarunkowane jest pełnym poznanem wychowanków przez nauczyciela, jego zaangażowaniem w pracę, bogactwem wiedzy teoretycznej i praktycznej (J. Jakóbski, 1987). Pozyskiwane doświadczenia pedagogiczne są natomiast siłą napędową rozwoju umiejętności zawodowych (*ibidem*).

W ostatnim etapie, *nonkonformizmu*, weryfikuje i zmienia środki oddziaływania, chcąc uzyskać doskonałość. Opracowuje narzędzia i rozwiązania podnoszące efektywność jego pracy i rozwijających uczniów. Wprowadza własne innowacje. Nauczyciel twórczy ponosi pełną odpowiedzialność zawodową i moralną za wprowadzane innowacje, uzyskane efekty i wprowadzane wnioski. Odpowiedzialność zawodowa jest ważna w toku działań innowacyjnych, formułowanych i weryfikowanych hipotez. W czasie swojej pracy musi też umieć się wycofać, gdy jego innowacje okażą się szkodliwe dla ludzi lub środowiska. Na taką decyzję wpływa odpowiedzialność moralna. Ta z kolei związana jest z systematyczną samooceną i samokontrolą, które są efektem samopercepcji efektywności własnych działań w stosunku do rezultatów czynności innych osób z otoczenia. J. Reykowski (1975 i 1992) podkreśla, że samooceny mogą być zróżnicowane, ale ulegają generalizacji i są stałym wymiarem osobowości. Źródłem samopercepcji jest informacja o samym sobie i opinia osób (znaczących) o nas. Stopień rozbieżności między „Ja” realnym, a „Ja” idealnym stanowi poziom samoakceptacji i wskaźnik poziomu integracji struktur poznawczych podmiotu. Osoby „zdrowe” psychicznie i prawidłowo funkcjonujące społecznie osiągną średni poziom samoakceptacji. U osób wewnątrzsterowanych poczucie kontroli wpływa z postrzeganych sytuacji i właściwości jednostki (J. Koziński, 1996). Sytuacje postrzegane jako losowe występują u jednostek zewnątrzsterowanych. Osoby twórcze stawiają sobie zadania, realizują program uwzględniający czynniki zewnętrzne, zatem są sterowane od wewnątrz. Motywacja twórcza tych osób ma charakter poznawczy, ponieważ dotyczy rozbieżności między stanem rzeczywistym a idealnym, wywołując zadania nastawione na cel. Twórcy traktują aprobatę społeczną jako wskaźnik efektywności ich twórczości. Poczucie własnej wartości u twórczych nauczycieli często jest wysokie, co wynika z ich nonkonformizmu, odporności na naciski zewnętrzne. Stąd też można zauważyć specyficzny rytm ich pracy, tzn. zadania wykonywane są w godzinach najlepszej koncentracji umysłowej, w izolacji od zewnętrznych zakłóceń, przez długi nieprzerwany czas.

Nauczyciel to mistrz zawodu charakteryzujący się tym, że osiąga wysokie rezultaty, jest nastawiony na ucznia — na realizację celów pedagogicznych, zna doskonale reprezentowaną przez siebie dziedzinę wiedzy i metodykę pracy dydak-

1.3. Czynniki społeczne twórczości pedagogicznej...

tyczno-wychowawczej, rozumie ucznia i wartość doświadczeń pedagogicznych oraz umie je stosować w swojej pracy, ma wysoką kulturę pedagogiczną, jest twórczy pedagogicznie, przestrzega zasad systematyczności i konsekwencji w działaniu (por. K. Duraj-Nowakowa, 2005).

W tym miejscu należy zauważyć, iż klasyfikacja autorki zbliżona jest do podziału Z. Zaborowskiego. Oboje tylko zwrócili uwagę na twórczy rozwój nauczyciela. Z. Zaborowski umiejscawia go w ostatnim etapie rozwoju zawodowego. Początki zaś myślenia krytycznego i dywergencyjnego pojawiają się — przyjęto tutaj — już w trzecim etapie rozwoju zawodowego, subiektywizmu zawodowego, i kolejnym, nonkonformizmu. Refleksje nauczyciela, samokształcenie i twórcze pomysły nie pojawiają się w pierwszych trzech latach pracy, ponieważ świadomość i samoświadomość zawodowa rozwija się w toku nabywania doświadczeń. Poczynione wcześniej obserwacje uczestniczące i zewnętrzne pokazują, że w ciągu pierwszych trzech, a nawet pięciu latach wręcz biernie i sztywno realizuje gotowe rozwiązania. Bywają też tacy nauczyciele, którzy od razu, w momencie podjęcia obowiązku zawodowego, „robią rewolucję”, wprowadzając wiele innowacji i zmian, z którymi zapoznali się w toku studiowania.

„Kierunek i tempo przechodzenia jednostki z jednego poziomu rozwoju do drugiego są uzależnione od jej inteligencji, pozycji społecznej i ekonomicznej jej rodziców, od potrzeb jednostki, jej zainteresowań i wartości, a także od aktualnych warunków ekonomicznych kraju” (K. Duraj-Nowakowa. 2000, s. 170). Satysfakcja zawodowa wynika z możliwości wykorzystania w niej swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowości i twórczych przez jednostkę. Gdy podmiot może je wyrazić w pracy zawodowej, ma on poczucie stałości, przynależności, samorealizacji i twórczości. Taka rola zawodowa go inspiruje i motywuje do aktywnej i twórczej pracy. Stopień satysfakcji zawodowej jest wprost proporcjonalny do stopnia dostosowania do pracy swojego „Ja”. Natomiast proces adaptacji zawodowej stanowi moment, czas kształtowania się poczucia własnej wartości. Wykonywany zawód i praca stanowią główny czynnik kształtowania się osobowości i twórczości zawodowej.

Twórczość pedagogiczna nauczyciela klas młodszych ma charakter ciągły i dlatego następne przedsięwzięcie dokonuje się na podstawie już istniejących poznawczych reprezentacji, które wytworzyły się w podmiocie w toku pierwotnego działania (M. Stasiakiewicz, 1999). Im bardziej nowe jest kolejne przedsięwzięcie, tym większa następuje reorganizacja dotychczasowego systemu wiedzy. Subiektywny lub obiektywny brak możliwości w niniejszym określimy mianem regresu twórczego, wypalenia zawodowego, niemocy twórczej (*ibidem*).

Rozwój zawodowy odbywa się na kontinuum od początku kariery aż do mistrzostwa (J. Jakóbowski. 1987). Przebieg twórczości pedagogicznej na poszczególnych etapach rozwoju zawodowego — o którym mowa w tej części tekstu — nie odby-

wa się więc samoczynnie, jest postępujący, ciągły i często nieodwracalny. Pierwsze refleksje krytyczne pojawiają się w krytycznym realizmie, a pełen rozwój twórczy pojawia się w nonkonformizmie. Z badań wynika z deklaracji nauczycielek, że:

- 6% badanych (pierwsze lata pracy) niepracujących twórczo było na etapie konformizmu;
- 11,1% z 10–19-letnim stażem pracy i 21,3% z 20–25-letnim stażem pracy, prowadzących refleksje i dostrzegających swój brak efektywności zawodowej — na etapie krytycznego realizmu;
- 14,5% ze stażem 10–19 lat pracy i 1,4 % ze stażem 20–25 lat pracy, które na podstawie zdobywanych nowych kompetencji i kwalifikacji zaczynały wprowadzać nieznaczne zmiany, modyfikacje — na etapie subiektywizmu zawodowego;
- 23,6% ze stażem 20–25 lat pracy realizujących utworzone innowacje czy programy autorskie — na etapie nonkonformizmu (M. Magda-Adamowicz, 2003 i 2007).

W ostatnim punkcie pierwszego podrozdziału autorzy poszczególnych koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli nie oceniają przydatności poszczególnych cech, zachowań czy postaw dla twórczości (w tym twórczości pedagogicznej). Ograniczają się jedynie do wyszczególnienia i analizowania cech według nich istotnych dla twórczości. W historii i współcześnie — co omówiono w niniejszym podrozdziale — zwracają oni uwagę na uzdolnienia poznawcze, emocjonalne, wolicjonalno-motywacyjne, charakterologiczne itp. Poszukiwania cech najistotniejszych dla twórczości i dla nauczyciela twórczego pedagogicznie nie dały jednoznacznych rezultatów, ale prowadzą do wiedzy ogólnej (generalizacji) i szczegółowej. Szkoła, mimo wielu możliwości, jest nadal antytwórcza. Rozwój twórczości pedagogicznej w poszczególnych etapach rozwoju profesjonalnego — o czym mowa w tym punkcie — jest to przewidywalny i dynamiczny proces. Mimo wszystko może się on zatrzymać na którymś etapie, co będzie związane z aspiracjami, kształceniem nauczycieli. Konieczne są też do rozwoju odpowiednie warunki, czyli czas, zaangażowanie, krytyczna refleksja, ograniczenie barier, aktywność.

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych w zakresie twórczości pedagogicznej

Opracowanie tytułowego problemu zbudowano wokół kilku zagadnień, których rozwiązanie zmierza do wyjaśnienia dwóch najistotniejszych, zdaniem autorki, kwestii: 1. edukacji (tj. kształcenia, doksztalcania i doskonalenia) współczesnych polskich nauczycieli klas młodszych w zakresie twórczości pedagogicznej; 2. stosowanych metod rozwijających twórczość. Zaznaczmy, że system kształcenia nauczycieli obej-

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych...

muje wiele jego elementów, jednak tutaj koncentrujemy się tylko na tych istotnych dla tematu przewodniego rozprawy.

Podstawowe w tej części tekstu jest pojęcie edukacja (z łac. *educatio* wychowywanie, kształcenie — B. Milerski i B. Śliwerski, 2000), która obejmuje zarówno nauczanie jak i wychowanie, jest zintensyfikowana w szkole, ale i występuje poza nią. To ogół oddziaływań sprzyjających rozwojowi jednostki i jej aktywności. Odnosi się do całej osobowości człowieka (*ibidem*). Natomiast T. Lewowicki (1997) zauważa, że edukacja nauczycieli zdeterminowana jest wieloletnimi tradycjami i grą interesów różnych grup społecznych, bardziej niż przymysłami i koncepcjami, przyjmując, że są one jedynie przybliżeniem w miarę uporządkowanego przedstawienia złożonej kwestii. Edukacja nauczycieli w praktyce zawodowej obejmuje kształcenie, do kształcenie i doskonalenie zawodowe.

1.4.1. Kształcenie polskich nauczycieli

Postęp cywilizacyjny — już w 1986 r. zauważa T.S. Frąckowiak — sprzyja większej dostępności do coraz wyższych poziomów kształcenia, otwierając niejako strukturę społeczną. Kształcenie nauczycieli prowadzi się na poziomie szkolnictwa wyższego i przyjmuje ono postać dwustopniową, tzn. studiów licencjackich i magisterskich oraz coraz częściej spotykane współcześnie przygotowanie do dwóch specjalności (M.S. Szymański, 2005). Zawód ten należy do najstarszych na świecie i od wielu lat był przedmiotem zainteresowania psychologów, pedagogów i filozofów różnych krajów i orientacji politycznych. Przedstawiciele tych dyscyplin interesowali się na początku nauczycielem idealnym, postulowanym w danym okresie społeczno-historycznym (tzw. nurt normatywny), zwracając uwagę na: zamiłowanie do pracy z dziećmi (W. Dawid, S. Hessen, M. Kreutz), talent pedagogiczny (Z. Mysłakowski, S. Szuman, J. Żabiński), zdatność wychowawczą (S. Baley, S. Dobrowolski, W. Dzierzbicka, M. Grzegorzewska, M. Lejman). Drugi nurt w okresie międzywojennym i późniejszym (badania empiryczne) odwołuje się do praktyki pedagogicznej, badając autorytet nauczyciela (H. Rowie, K. Sońnicki, B. Suchodolski), jego rozwój intelektualny (S. Dobrowolski, T. Malinowski), takt pedagogiczny (H. Rowid, W.I. Strakowa), feminizację zawodu (J. Bystron), role i funkcje nauczyciela (K. Bieluga, S. Stankiewicz, J. Woskowski, F. Znaniecki), mistrzostwo pedagogiczne (S. Karczmarek), umiejętności i kompetencje pedagogiczne (M. Czerepaniak-Walczak, M. Maciaszek), cechy idealnego nauczyciela (B. Bromberek, M. Kłosińska, S. Krawciewicz, H. Kwiatkowska) oraz kształcenie i efektywność dydaktyczną nauczyciela (K. Denek, H. Kwiatkowska, S. Palka, K. Żuchelkowska)¹⁸. Powołując się

¹⁸ O czym autorka rozprawy dokładnie pisze we wcześniejszej monografii *Wizerunek twórczego...*, patrz podrozdz. 1.3.3.

na badania historyczne, można stwierdzić, że każda z pierwotnych formacji społecznych czy kulturowych wytworzyła dla siebie charakterystyczny model kształcenia nauczycieli.

Na podstawie studiów nad literaturą¹⁹ zauważono twórcze działanie w okresach historycznych: ludów pierwotnych, starożytności, w starożytnej Grecji, Odrodzeniu, w XIX i XX w. W żadnym z wymienionych okresów nie dostrzeżono twórczego nauczania czy kształcenia nauczycieli do twórczości. Wiek XIX przyniósł ze sobą pogłębienie refleksji nad tym zawodem. Powstały wówczas oryginalne dzieła, rozprawy dotyczące osoby nauczyciela, co w konsekwencji prowadzi do wyodrębnienia się subdyscypliny pedagogiki — pedeutologii²⁰. Rozpoczynające się nowe stulecie zaowocowało hasłami propagującymi pądocentryzm i wiek XX nazwano „stuleciem dziecka” (E. Keyn, 1900, wzn. 2005), co miało duże znaczenie dla zmiany zadań i roli nauczycieli jako „ogrodnika” pielęgnującego, tworzącego warunki do rozwoju, ale nie ingerującego w osobowość ucznia. J.H. Pestalozzi, opierając się na podstawach psychologicznych, założył w Yverdon zakład wychowawczy i seminarium dla pedagogów. Jego śladem poszli inni reformatorzy, np. C. Freinet, M. Montessori, czy F.A. Diesterweg. Każdy z nich wskazywał na sens i potrzebę łączenia gruntownej wiedzy teoretycznej z praktyką pedagogiczną, chociaż inaczej to organizowali (S. Wołoszyn, 1964). Można dostrzec i przyznać, iż ich działalność pedagogiczna jest innowacyjna, reformatorska, modernizująca oblicze ówczesnej oświaty, co można zaliczyć do twórczości pedagogicznej. Jednak żaden z reformatorów nie mówi i nie podejmuje kształcenia w kierunku twórczości pedagogicznej przyszłych nauczycieli.

W okresie międzywojennym podstawowy nurt badań pedeutologicznych zakładał, że czynności nauczania zależne są od cech osobowości nauczyciela. Lata sześćdziesiąte XX w. przeniosły punkt ciężkości na jego wykształcenie i przygotowanie do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. W latach dziewięćdziesiątych XX w. nauczyciel miał prowadzić badania, umieć stworzyć korzystną sytuację, w której uczeń sam będzie zdobywał wiedzę (S. Palka, 1977). Kształcenie opierało się ma na dialogu nauczyciela z uczniem, ich wzajemnej współpracy i akceptacji²¹. Pracę nauczyciela klas młodszych i przedszkoli mógł podjąć maturzysta liceum ogólnokształcącego lub pedagogicznego. Z końcem wieku XX władze oświatowe dążyły do tego, aby każdy nauczyciel posiadał wyższe wykształcenie pedagogiczne magisterskie (lub przynajmniej zawodowe czy licencjackie).

¹⁹ Szczegółowo na ten temat we współautorstwie z A. Famułą i K. Kochan, [w:] *Kształcenie do twórczości pedagogicznej nauczycieli klas wczesnoszkolnych na przestrzeni dziejów* — referat wygłoszony na V Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogiczny, Wrocław 23–25.09.2004 r.

²⁰ Por. szerzej w poprzedniej monografii *Wizerunek twórczego...* (tekst 1.3.3).

²¹ M. Magda-Adamowicz, *op. cit.*

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych...

System edukacji nauczycieli jest ofiarą trzech dolegliwości: nadmiaru wiedzy, jej szybkiej dezaktualizacji i nieprzystosowania do nowej sytuacji (A. Ćwikliński, 2005). Od lat dziewięćdziesiątych XX w. polski system kształcenia nauczycieli jest stale modyfikowany (do dziś) dzięki ustawom i rozporządzeniom (wprowadzającym nowe rozwiązania, np. autonomię szkolnictwa wobec państwa, autonomię instytucjonalną, niezależność wydziałów na jednej uczelni itp.), co wynika z chęci upodobnienia naszego systemu do innych Europy Zachodniej, które wydają się lepsze i efektywniejsze, a co w konsekwencji prowadzi do jego modernizacji (A. Radziejewicz-Winnicki, 1995; Ustawa o szkolnictwie wyższym, 1991). Ministerstwo ma ograniczone kompetencje, które sprowadzają się jedynie do nadzoru i kontroli nad szkołami wyższymi. Ukierunkowaną porównywalność uczelni zapewniają dwa akta prawne, tj. standardy kształcenia nauczycieli (znowelizowane w 2004 r.) i rozporządzenie dotyczące ich kwalifikacji zawodowych.

Współczesny system kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, funkcjonujący w Polsce, nie spełnia oczekiwań oświatowych i społecznych, ponieważ nadal istnieją dysproporcje między nauczycielem technologiem a intelektualistą, między profesjonalistą a artystą oraz między kształceniem pedagogicznym a specjalistycznym, które jest „przeteoretyzowane” i zdeaktualizowane (H. Kwiatkowska, 1997). Encyklopedyczne treści — często nieaktualne — są mało przydatne w praktyce pedagogicznej (E. Piotrowski, 2007). Szkoła jest tworem konserwatywnym i odpornym na innowacje. Wszelkie próby modernizacji mają charakter pozorny (B. Śliwerski, 2001). Współcześnie pedagogiczne kształcenie nauczycieli rozwija głównie ich wiedzę psychopedagogiczną w formie zajęć o charakterze wykładowym i ćwiczeniowym. Przed edukacją nauczyciela stoi podstawowe zadanie kształcenia umiejętności osiągania sukcesu (*ibidem*). Kształcenie właściwej motywacji do zawodu nauczycielskiego wymaga urozmaiconych metod i form kształcenia kadry pedagogicznej i modyfikacji treści w obowiązujących dotąd planach i programach studiów.

Nauczyciel jest zatem mało twórczy, a będąc „nosicielem” różnych barier, nie realizuje nowoczesnych form, metod i środków pracy (*ibidem*). Spowodowane to jest degradacją intelektualną, twórczą, stwarzaniem barier emocjonalnych, społecznych, wynikających z kompleksów, frustracji, agresji, niskich zarobków i upadającego prestiżu zawodowego. Powstały stąd kryzys nauki dotknął poszczególne tej dyscypliny. Wyrazem kryzysu jest powszechna krytyka teorii i praktyki pedagogicznej oraz propozycje różnych alternatywnych rozwiązań. Jest to zjawisko pozytywne, gdyż przyczynia się do postępu, wzbogacania wiedzy i praktyki o nowe, niewykorzystane dotąd możliwości. Współczesne szkolnictwo stoi przed transformacją edukacji, która wynika z idei modernizmu i postmodernizmu, traktujących człowieka jako najwyższą wartość (Z. Kwieciński, 2000; T. Lewowicki, 1997; Z. Melosik, 1995; A. Radziejewicz-Winnicki 1999; B. Śliwerski, 2001).

Edukacja pedagogiczna jest zdominowana przez replikowaną teorię wiedzy. Słuchacz jest biernym odbiorcą. Kształcenie takie powieli stereotypy nauczania podającego, dominującego w szkolnictwie wszystkich szczebli. W rezultacie podtrzymuje się ten stereotyp w świadomości studiujących (*ibidem*).

Kształcenie pedagogiczne jest mało efektywne, ponieważ utrwała ono dotychczasową praktykę szkolną, zamiast inspirować do pracy innowacyjnej (K. Denek, 1994). Stąd też priorytetem polityki oświatowej Unii Europejskiej jest stworzenie nowego modelu nauczyciela, który winien mieć wykształcenie akademickie, wykazywać zamiłowanie do swojej pracy, uczyć się innowacyjnie (kształcąc te zdolności u uczniów) i szybko reagować na postęp (T. Lewowicki, 1997). Edukacja nauczycieli ma więc spoczywać na prawidłowym łączeniu teorii z praktyką. Teoria nie może być oderwana od praktyki i na odwrót. W pierwszym wypadku stanowić będzie źródło werbalizmu, a w drugim — praktycyzmu. Naukowy stosunek teorii do praktyki polega na wyprowadzeniu z niej uogólnień o charakterze teoretycznym oraz na weryfikacji stworzonych na tej drodze tez w działalności praktycznej. W ten sposób edukacja nauczycieli łączy się z praktyką zawodową (*ibidem*). Według badań przeprowadzonych przez A. Ćwiklińskiego (2005), ok. 20% studentów studiów stacjonarnych wysoko i średnio oraz ok. 26 % studentów studiów zaocznych nisko ocenia tworzenie współcześnie nowego systemu kształcenia nauczycieli. Ta różnica wynika zapewne z faktu, że nauczyciele dokonują oceny na podstawie własnych doświadczeń, studenci stacjonarni zaś jedynie na podstawie posiadanej wiedzy. Brak jednoznaczności w opiniach dotyczących kształcenia wynika z różnorodnej wizji edukowania, co też wymaga zmiany myślenia o kształcie, charakterze, roli i funkcjach współczesnego nauczyciela, od którego oczekuje się „kreatywności, refleksyjności oraz doskonalenia warsztatu nauczania [...] kompetencji poznawczych, intelektualnych oraz metodycznych [...] rozwijając walory osobowościowe” (A. Ćwikliński, 2005, s. 477).

Współcześnie celem procesu nauczania — zauważył już w 1988 r. J. Koziński — jest ukształtowanie postawy badawczej. Człowiek innowacyjny nie postrzega otoczenia jako trwałej struktury, do której należy się przystosowywać (K. Obuchowski, 2004 i S. Popek, 2003). Taka sytuacja rodzi pasję badawczą, którą należy wykształcić u nauczycieli (K. Obuchowski, 2004; S. Palka, 1977 i 1989; S. Popek, 2003).

Edukacja winna stawiać przed nauczycielem twórczym pedagogicznie nowe wyzwania, skłaniać do poszukiwania nowych sposobów, metod, form pracy bliskich dziecku, tworzenia programów autorskich i usprawnienia procesu dydaktycznego. Najczęściej powtarzającą się zaletą współczesnego kształcenia nauczycieli jest ich lepsza pozycja na rynku pracy (W. Łuszczuk, 1996; J. Szempruch, 2000). Najczęściej jednak wymienia się wady tegoż kształcenia, do których zaliczamy: nieprzygotowanie przez uczelnie do dwóch zwodów (kształcenie jednoprezedmiotowe), brak przygotowania do nowych wyzwań w zreformowanej szkole, słabą jakość kształcenia,

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych...

brak związku z potrzebami rynku pracy, bardzo niski poziom kształcenia nauczycieli na uczelniach prywatnych, brak selekcji studentów wewnątrz uczelni, małe zmiany w programach kształcenia, mały nakład czasu i zasięgu praktyk zawodowych itp. (*ibidem*).

Praktyka kształcenia nauczycieli wykazuje duże zróżnicowanie, co wynika z przyjętego kryterium, którym jest akceptowana w danym czasie orientacja (H. Kwiatkowska, 1988, 2005). Jej przyjęcie można upatrywać w źródłach i uwarunkowaniach nauczycielskich osiągnięć oraz dominujących modelach badań. H. Kwiatkowska (1988, 2005) wyróżnia trzy główne orientacje w edukacji nauczycieli: 1. technologiczną (związaną z psychologią uczenia się) — charakterystyczny jest tutaj wymiar epistemologiczny pozapodmiotowego poznania, sprowadzający nauczyciela do układu reaktywnego, w którym ważny jest „dobry nauczyciel”; 2. humanistyczną — upatrującą źródła nauczycielskiego powodzenia w jego podmiotowości, realizującej się w procesie komunikacji międzyludzkiej, ważna jest tu „dobra edukacja nauczycielska”; 3. funkcjonalistyczną — (wyływającą z psychologii poznawczej) — przyjmującą, że podstawy efektywnej pracy nauczyciela tkwią w zasobie wiedzy posiadanej przez niego. Natomiast T. Lewowicki (1997) wyróżnia pięć koncepcji kształcenia nauczycieli: 1. ogólnokształcącą — nauczyciel powinien posiadać wielostronną wiedzę, solidne wykształcenie ogólne; 2. personalistyczną — edukacja ma ukształtować osobowość nauczyciela, czyli dostarczyć ogólnej wiedzy o/do zawodu, ukształtować pożądane zainteresowania, zdolności, motywację, postawy; 3. pragmatyczną — sprowadzającą kształcenie do zdobycia rozmaitych sprawności potrzebnych w pracy zawodowej; 4. specjalistyczną — kształcenie wąskie, dające pogłębioną wiedzę z obranego zakresu; 5. progresywną (problemową) — przygotowanie do nieznannej i trudnej przyszłości; rozwiązywanie problemów nauczycieli i uczniów obejmuje ich dostrzeganie, określanie i pokonywanie; 6. kształcenie wielostronne nauczycieli — obejmujące każdy element z pięciu powyższych koncepcji edukacji, co jest — zdaniem T. Lewowickiego (1997) — zrozumiałym dążeniem teoretyków i praktyków (*ibidem*).

Z początkiem XX w. kształcenie kadry pedagogicznej w Polsce odbywa się w szkołach wyższych, których zadaniem jest wyposażanie młodego pokolenia w bogatą wiedzę i budzenie zdolności do samodzielnego kształtowania samego siebie i przekształcania otaczającej go rzeczywistości. W rozporządzeniu MENiS dotyczącym standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia w opisie sylwetki absolwenta zaznaczono, że powinien on „dysponować rzetelnym przygotowaniem teoretycznym o charakterze interdyscyplinarnym zorientowanym na konkretną specjalność, posiadać umiejętności prowadzenia badań naukowych, dostrzegania oraz samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych z zakresu swojej specjalności oraz powinien być nastawiony

na działalność prospołeczną i samodoskonalenie” (Dz.U. nr 144, poz. 1401). Analiza standardów nauczania i dostępnych programów kształcenia dla kierunku pedagogicznego różnych specjalności pozwala stwierdzić, że mimo iż absolwent tych studiów ma być osobą twórczą, potrafiącą samodzielnie dostrzegać problemy i je rozwiązywać, to w treściach nauczania poszczególnych przedmiotów nie uwzględniono zagadnień z pedagogiki i psychologii twórczości (zob. M. Magda-Adamowicz, 2008a). Zajęcia (wykłady i ćwiczenia) prowadzone zaś są metodami podającymi, co nie sprzyja rozwojowi myślenia twórczego studentów (W. Dobrołowicz, 1995; W. Limont, 1994 i 1996; K.J. Szmidt, 2001), a powielany jest ten sam sposób w przyszłej pracy zawodowej (W. Łuszczuk, 1996; E. Kameduła, 1999).

Współcześnie brakuje też adekwatnych specjalności studiów. Studia z pedagogiki twórczości oferuje tylko Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi²². Pierwsza z uczelni oferuje specjalność Psychopedagogikę Kreatywności, której celem jest: 1. wyposażenie studentów w wiedzę i umiejętności diagnozowania dzieci twórczych; 2. rozwijanie zdolności i postaw twórczych wychowanków; 3. rozwój tych postaw u wychowanków. Studenci przygotowani są zatem do pracy z wyselekcjonowaną grupą dzieci, tj. dziećmi zdolnymi, które współcześnie w szkole (i innych środowiskach) pozostawiane są same sobie, co wyrasta z przekonania, że i tak sobie poradzą (T. Lewowicki, 1986). Badania jednak dowodzą, iż ta grupa wychowanków potrzebuje wsparcia ich rozwoju i przygotowania odpowiednich specjalistów, gdyż ważne jest, aby rozwijać ich możliwości maksymalnie, tak aby znaleźli oni zadowolenie w życiu zawodowym, osobistym i rodzinnym (T. Lewowicki, 1986; A.E. Sękowski, 2001).

Druga ze szkół proponuje studia pięcioletnie z pedagogiki twórczości, z akcentem na podmiotowe koncepcje człowieka, warsztaty psychologiczne, zajęcia z działań twórczych, projektowanie własnych przedsięwzięć, co w konsekwencji ma wpływać na poszukiwanie i wartościowanie napływających z zewnątrz informacji i przekształcanie otoczenia. Można przypuszczać, że bardzo bogata oferta zajęć, przedmiotów i specjalności pozwoli absolwentom na pozyskiwanie adekwatnej wiedzy, jej odpowiednie wykorzystanie i przekształcanie oraz rozwijanie kompetencji niezbędnych we współczesnym świecie u swoich wychowanków.

Jak widać z przedstawionej w tym paragrafie analizy, brakuje specjalności studiów z pedagogiki twórczości. Ten brak dopełniają różne formy doksztalcania nauczycieli.

²² Najlepszym źródłem informacji są strony internetowe poszczególnych uczelni. Na pisemną prośbę autorki rozprawy żadna z uczelni nie udzieliła nawet lakonicznej odpowiedzi.

1.4.2. Doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli w zakresie twórczości pedagogicznej

Problematyka twórczości (zarówno własnej nauczycieli, jak i ich uczniów) cieszy się dużym zainteresowaniem dopiero na etapie doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Doksztalcanie czynnych zawodowo nauczycieli stanowi zaś proces uzyskiwania przez nich coraz wyższych kwalifikacji faktycznych i formalnych w drodze studiów zaocznych, również dwustopniowych i dwuspecjalnościowych (C. Banach, 2001). Istotnym składnikiem transformacji jest właśnie podnoszenie kwalifikacji nauczycieli oraz ich samoksztalcanie, samodoskonalenie, doksztalcanie i doskonalenie, które doprowadzi do systematycznej, wewnątrz- i zewnątrzszkolnej pracy, co w konsekwencji prowadzi do świadomego kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Problematyka twórczości występuje w formach doksztalcających, tj. studiach podyplomowych, które oscylują wokół kilku obszarów. Jedne dotyczą diagnozowania i rozwijania zdolności i twórczości dzieci. Są one tworzone i prowadzone na uniwersytetach w Białymstoku (A. Cudowska, M. Wróblewska,), Krakowie (E. Nęcka), Lublinie (S. Popek), Łodzi (K.J. Szmidt), Toruniu (W. Limont), Zielonej Górze (M. Nyczaj-Drag), APS w Warszawie (W. Dobrołowicz, A. Góralski) oraz WSH-E w Łodzi (M. Stasiak, K.J. Szmidt). Druga grupa studiów podyplomowych obejmuje kształtowanie i rozwijanie twórczości nauczycieli na KUL-u (S. Popek) i w DSWE TWP we Wrocławiu (R. Kwaśnica). Trzecia grupa studiów podyplomowych integruje tworzenie programów edukacyjnych z ideą myślenia twórczego. Tego typu studia powstały na uniwersytetach w Poznaniu (J. Gnitecki) i Zielonej Górze oraz WSM w Legnicy (M. Magda-Adamowicz).

Jednym z pierwszych pedagogów, który stworzył międzyuczelniany zespół pokonywania barier w procesie twórczym, był W. Dobrołowicz (M.K. Stasiak, 2001; K.J. Szmidt, 2001). W tym samym czasie, tj. latach osiemdziesiątych XX w. Politechnika Wrocławska z Uniwersytetem Jagiellońskim (E. Nęcka, K. Broćławik, T. Kocowski, K. Pelc) organizowała Letnią Szkołę Twórczości i Inwentyki, w czasie której E. Nęcka stworzył i rozwinął kognitywny trening twórczości, nastawiony na stymulowanie sześciu grup zdolności myślenia twórczego (*ibidem*). Ten dorobek był kontynuowany przez Zespół Psychologii Twórczości prowadzony przez W. Limont (1994), która utworzyła na Uniwersytecie Toruńskim Podyplomowe Studia Pedagogiki Zdolności i Twórczości. B. Czarniawska, A. Nocuj, J. Szmagałski organizowali zaś w latach osiemdziesiątych XX w. treningi twórczego rozwiązywania problemów w czasie szkolenia Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury. W tym samym czasie K.J. Szmidt (2001) realizuje treningi twórczości w czasie zajęć fakultatywnych na różnych kierunkach studiów Uniwersytetu Łódzkiego, integrując

koncepcję heurystyczną A. Góralskiego z treningami ekspresji twórczej, opartymi na psychodramie i dramie edukacyjnej.

Bogatsza jest — o czym mowa w tym punkcie pracy — oferta studiów podyplomowych z zakresu pedagogiki twórczości niż specjalności takich studiów. Uzupełniają ją ukierunkowane formy doskonalenia zawodowego.

Zjawiskiem komplementarnym dla dwóch powyższych jest doskonalenie nauczycieli warunkujące ich pełen rozwój zawodowy. Doskonalenie pozwala im przystosować się do zmieniających się sytuacji, wzbogacania swoich kwalifikacji, zyskać kompetencję lepszego rozpoznawania potrzeb i możliwości młodego pokolenia oraz sposobów organizowania samokształcenia i warsztatu swojej pracy (C. Banach, 2001).

Znacznie zwiększyła się liczba nauczycieli korzystających z seminariów, kursów, warsztatów w ośrodkach metodycznych (C. Banach, 2001), co świadczy równocześnie o sprzecznych tendencjach, tj.: 1. silnej potrzebie przygotowania zawodowego, 2. reakcji nauczycieli na zmiany prawne dotyczące ich funkcjonowania i 3. zewnętrznej motywacji do doskonalenia poprzez zdobywanie stopni awansu zawodowego, dzięki którym otrzymują stały dodatek finansowy (C. Banach, 2001; W. Łuszczuk, 1996; J. Szempruch, 2000). Ponieważ za główną barierę rozwoju zawodowego nauczycieli uważa się ich izolację, brak obserwacji funkcjonowania kolegów w toku procesu dydaktycznego i wychowawczego, dlatego przeniesiono akcent z doskonalenia zewnętrznego na wewnętrzne, przy czym dyrektor i nadzór pedagogiczny (którym poszerzono znacznie kompetencje) mają ściśle współpracować (szkoły z kuratoriami i ośrodkami doskonalenia zawodowego nauczycieli — *ibidem*). Zatem nauczyciele, podnosząc kwalifikacje, doskonaląc się zawodowo, ubiegają się o wyższe stopnie awansu zawodowego, tworzą innowacje, podnosząc jakość pracy własnej i szkoły. Dzięki temu w ciągu dziesięciu lat o 10% wzrosła liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem (C. Banach, 2001).

Istotne znaczenie w procesie doskonalenia i doksztalcania zawodowego ma Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN), który prowadził system przygotowywania grupy pedagogów do wprowadzania reform, a którzy po ukończeniu tegoż szkolenia prowadzili krótkie kursy dla kolejnych nauczycieli. System, którego twórcami z początkiem XIX w. byli A. Beli i J. Lancaster nie był efektywny wówczas i choć może tańszy, w polskich warunkach okazał się mało skuteczny. Natomiast bogata jest oferta kursów doskonalących z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości, np. w WSH-P w Sandomierzu, Wojewódzkich Ośrodkach Metodycznych w Legnicy, Krakowie, Opolu itp., których, uogólniając, zasadniczym celem jest dostarczenie niezbędnej wiedzy z podanego zakresu, poszerzanie własnej kreatywności, rozwijanie twórczego myślenia, zwiększanie efektywności nauczania i wychowania, budowanie dobrych relacji nauczyciela z uczniami

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych...

i radzenie sobie w trudnych sytuacjach wychowawczych. Tylko niektóre z nich zwracają uwagę na diagnozowanie i rozwijanie zdolności i twórczości zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli. Kursy proponują jednak dużo celów do realizacji w zbyt krótkim czasie (zaledwie 30 godz. zajęć)²³. Rzadko kiedy określa się adresatów kursów, co też wydaje się istotne, bowiem inaczej przebiega praca nauczyciela klas I-III, inaczej klas starszych, jeszcze inaczej w świetlicy, indywidualnie lub zbiorowo, z dzieckiem zdolnym czy twórczym.

W ostatnich latach dużą popularnością cieszą się tzw. treningi twórczości organizowane przez ośrodki metodyczne, poradnie pedagogiczno-psychologiczne, uczelnie wyższe, Zespół Psychopedagogiki Twórczości przy WSiP, Stowarzyszenie Trenerów Asertywności w Warszawie, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur” w Krakowie, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności (K.J. Szmidt, 2001). Mimo tego „trudno byłoby stwierdzić, iż trening twórczości ma w Polsce bogatą historię i dużą biografię” (K.J. Szmidt, 2001, s. 56).

Od połowy XX w. akcent w życiu społecznym i edukacyjnym Polski położono na pomoc i wsparcie osób specjalnej troski, czyli upośledzonych umysłowo oraz sprawiających trudności w nauce i wychowaniu. Dzieci zdolne i twórcze są również osobami specjalnej troski, tj. są to jednostki o specyficznych predyspozycjach i potrzebach. Pozostawiając ich samym sobie, pozwalamy na to, iż „wyrównują one do średniej”, nie rozwijają się (T. Lewowicki, 1987; A.E. Sękowski, 2001). Zatem kształcenie nauczycieli do pracy z takimi dziećmi jest wyzwaniem obecnych czasów, do czego trzeba ich też przygotować.

W kryzysowej sytuacji oświaty — zauważa T. Lewowicki (1997) — bardzo potrzebne jest przygotowanie nauczycieli do dostrzegania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, ale nie można pominąć ich fachowej wiedzy, umiejętności i autorytetu. Mówimy zatem o wielostronnym przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego, czyli uwzględniamy w kształceniu nauczycieli aż pięć koncepcji: progresywną, ogólnokształcącą, personalistyczną, pragmatyczną i specjalistyczną. Można jednak współcześnie dostrzec nasilającą się pragmatyczną koncepcję kształcenia nauczycieli — zdaniem T. Lewowickiego (1997) — co wymaga od uczelni wyższych dostosowania się do potrzeb rynku pracy, wymagań władz oświatowych, co nadal jest aktualne z początkiem XXI w.

Wydaje się, na podstawie krótkiej syntezy, że podejmowane w Polsce działania na rzecz kształcenia nauczycieli w zakresie pedagogiki twórczości są jeszcze skromne, tzn. tylko w dwóch szkołach wyższych są specjalności studiów pięcioletnich, w ośmiu — studiów podyplomowych i różnorodne kursy doskonalące w WOM-ach.

²³ Najlepszym źródłem informacji są strony internetowe. Na pisemną prośbę autorki rozprawy nie udzielono nawet lakonicznej odpowiedzi.

1.4.3. Metody rozwijające twórczość podmiotu

W formach kształcenia, doksztalcenia, doskonalenia nauczycieli do twórczości istotne są treści i sposób ich przekazywania. Jak wykazują liczne badania (np. A. Cudowska, J. Dobrołowicz, W. Dobrołowicz, T. Giza, A. Góralski, W. Limont, S. Popek, E. Nęcka, K. Stasiak, K. Szmidt, M. Wróblewska i in.) można metodami podającymi przekazywać treści z (np.) pedagogiki twórczości, ale i postępować odwrotnie, tzn. podstawowe treści z pedagogiki realizować metodami twórczymi. Dzięki temu w drugim wypadku rozwijamy u uczniów myślenie twórcze i krytyczne w przeciwieństwie do pierwszego.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak kształcić twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych — poruszamy się w obrębie dydaktyki twórczości (D. Ekiert-Oldroyd, 2003). Z definicji twórczości wynika, że nie ma w tej dziedzinie konkretnych, precyzyjnych, gotowych recept, bowiem zaprzecza to jej sensowi i istocie (W. Limont, 1996; K.J. Szmidt, 2001).

Zatem tę część podrozdziału poświęcamy sposobom przekazywania treści. Na początku sprecyzujmy rozumienie istotnych pojęć: metoda, sposób, metody wychowania i nauczania oraz metody aktywizujące uczniów i rozwijające twórczość, dokonując przeglądu ich klasyfikacji bez charakterystyki, którą można spotkać w bogatej literaturze naukowej i praktycznej (por. H. Altszuler, 1975; J. Antoszkiewicz, 1990; A. Góralski, 1989, 1990; E. Nęcka, 1995, 2000, 2001; K.J. Szmidt, 1998, 2001, 2005). Na końcu tego punktu rozważań skupimy się na specyfice, istocie i charakterystyce ostatnich z metod, tj. rozwijających twórczość, jako że niektóre z nich zastosowano w przeprowadzonych badaniach własnych i związane są one z tematem niniejsze rozprawy.

Przechodząc do kluczowego pojęcia dla tej części tekstu, należy zauważyć, iż każda metoda (z gr. *methodos* droga, ‘sposób działania’) jest sposobem działania, ale nie każdy sposób zasługuje na miano metody (R. Więckowski, 1998). „Sposób” jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do „metod” (*ibidem*). Sposobem będzie takie działanie, które składa się z określonych czynności, będących jego stadiami, zgodnymi ze świadomymi zamierzeniami działającego (*ibidem*). Przez metodę w kontekście prakseologicznym rozumiemy z góry obmyślany sposób postępowania w podobnych sytuacjach, tzn. jest to „systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku”, na który „składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności” (W. Okoń, 1991 s. 174). Zatem, jak wynika z cytatu, metoda ściśle wiąże się z planem działania (kolejnością działań), jego celem oraz procesem myślenia i czynnościami praktycznymi.

W edukacji stosowane są metody nauczania i wychowania. Te drugie są systematycznie stosowanym sposobem postępowania z wychowankiem, prowadzącym

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych...

do zmian w sferze emocjonalno-motywacyjnej jego osobowości (por. A. Gurycka, 1989, 1990; K. Konarzewski, 1987; M. Łobocki, 1992, 2002). Ponieważ wychowanie odbywa się w sytuacjach zadaniowych i uwarunkowane jest przyjętymi wartościami, dlatego *klasyfikujemy metody wychowania* na: bezpośredniego i pośredniego oddziaływania wychowawczego (Z. Krzysztozek, 1967) przez naukę, pracę, kształcenie techniczne, sport i kulturę fizyczną, sztukę i wychowanie obywatelskie, wpływ osobisty, sytuacyjny, organizowane środowisko wychowawcze, samowychowanie (W. Szczerba, 1971), metody indywidualne (kara, nagradzanie, modelowanie, perswazji i zadań) i grupowe (odniesienia porównawczego, nacisku grupowego, wpływu ról społecznych i kulturowego wzoru życia) (K. Konarzewski, 1986) oraz czynne, słowne i oglądowe (M. Kwiatkowska, 1985).

Metody nauczania prowadzą się natomiast do systematycznie stosowanych sposobów pracy z uczniami, umożliwiających osiągnięcie celów kształcenia (por. F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 2005; W. Kojs, 1987; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 1987; J. Półturzycki, 2002). Pierwotne metody nauczania wywodzą się z naśladownictwa i obserwacji dorosłych, a z chwilą pojawienia się szkół zastosowano metody słowne. Dążąc do efektywności nauczania, wiele autorytetów pedagogiki poszukiwało efektywnych metod nauczania (np. O. Declory, C. Freinet, F.W. Froebel, czy M. Montessori). Do metod nauczania zbliżone są metody kształcenia, z tą różnicą, że te drugie prowadzą do zmian w osobowości, tj. głównie sfery intelektualno-sprawnościowej uczniów (por. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 1987; J. Półturzycki, 2002). Natomiast np. pojęcie *wykład* — zauważa E. Kameduła (2006) — w dydaktyce szkoły wyższej, czasem jest używane w znaczeniu formy organizacyjnej, a kiedy indziej metody. *Podział metod nauczania i kształcenia* jest zróżnicowany ze względu na różne kryteria przyjmowane przez dydaktyków. Najczęściej punktem wyjścia są: cele dydaktyczne, którym mają służyć, poszczególne ogniwa procesu kształcenia, charakter przedmiotu poznania, możliwości intelektualne uczniów, źródła wiadomości i specyfika pracy nauczyciela (F. Bereźnicki, 2001; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 1987; J. Półturzycki, 2002). Rozróżniamy następujące metody nauczania: podające, poszukujące i laboratoryjne (B. Nawroczyński, 1975), podające i poszukujące (K. Sośnicki, 1959), metody przekazywania, utrwalania, kontroli i oceny (W. Zaczyński 1988), oglądowe, oparte na słowie, na działalności praktycznej, metody gier dydaktycznych (C. Kupisiewicz, 2000) oraz podające, poszukujące, eksponujące i praktyczne (W. Okoń, 2003 i F. Bereźnicki, 2005).

Dydaktyka tradycyjna ujmuje proces kształcenia jednostronnie, eksponując jedną drogę uczenia się. Na przykład: najważniejszą drogą uczenia się w szkole tradycyjnej było przyswajanie (J.F. Herbart, W. Rein), progresywnej — odkrywanie (J. Dewey), twórczej — przeżywanie (O. Declory, H. Rowid), w szkole pracy — dzia-

łanie (G. Kerschensteiner, A. Abrahamson), oraz w szkole wielostronnego kształcenia — przyswajanie, odkrywanie, działanie, przeżywanie (W. Okoń).

W dydaktyce klasycznej stale aktualne było modernizowanie metod nauczania i uczenia się (W. Dobrołowicz, 1995), na uwagę zasługuje nauczanie problemowe (W. Okoń, 1987), programowe (C. Kupisiewicz, 1975) i uczenie się przez badanie (S. Palka, 1977).

Dlatego też pojawiły się tzw. metody aktywizujące w edukacji, charakteryzujące się tym, że w procesie kształcenia inspirują aktywność ucznia (M. Węglińska, 2005), wypływają z własnej chęci uczenia się oraz stwarzają środowisko, dostarczając odpowiednich bodźców (G. Dryden, J. Vos, 2003). Do metody aktywizujących w edukacji zaliczmy: integracyjne, tworzenia i definiowania pojęć, hierarchizacji, twórczego rozwiązywania problemów, współpracy, ewaluacyjne, diagnostyczne, dyskusyjne, rozwijające, grupowego podejmowania decyzji, planowania, przyspieszania uczenia się (J. Krzyżewska), burzę mózgow, mapę pojęciową, piramidę priorytetów, przypadków, linii czasu, dyskusję dydaktyczną, metaplan, „za i przeciw”, projektu, symulacji, dramy, grup zadaniowych, sytuacji zadaniowych, sesję „bierz i daj”, gier planszowych i pokera kryterialnego (M. Węglińska, 2005) oraz story-line, projektów (R. Michalak, 2004), a także ruchu rozwijającego W. Sherbome, R. Labana, A. i M. Kinessów, dobrego startu M. Bogdanowicz, M. Montessorii, O. Declory, C. Freineta, F.W. Froebela (K. Duraj-Nowakowa, 1992). Powyższe fakty sugerują konieczność innego podejścia do organizacji i modernizacji procesu dydaktycznego w instytucjonalnych formach kształcenia.

A. Góralski (1978), uwzględniając wzorce, wartości i uwarunkowania działania twórczego oraz cechy twórcy, ogranicza się tylko do siedmiu metod twórczych, tj.: uniwersalnej, Kartezjusza, grupowego myślenia spontanicznego, analogii, rozwiązywania zadań wynalazczych (ARIZ), racjonalizacji prac badawczych, heurystyki systematycznej, podejścia systemowego w formułowaniu i rozwiązywaniu zadań. J. Antoszkiewicz (1990) wymienia zaś i analizuje dwadzieścia cztery metody heurystyczne, tj. analiz funkcji, analogii Gordona, ANKOT, antynomii, ARIZ, burzy mózgow, CERMA, EM-ES-ER, gry słowami, kruszenia, krytycznej oceny i analizy, delficką, morfologiczną, Polaya, MIDE, porównania, pytań naprowadzających, superpozycji, synektyki, twórczego wykorzystania czasu, wskazówek heurystycznych, „za i przeciw”, zestawów informacyjnych.

Kolejno za J. Zborowskim (1989) rozróżniamy też metody rozwijające twórczość uczących się: formy organizacji zajęć (indywidualną i zbiorową), gry i zabawy dydaktyczne, zagadki, rebusy, krzyżówki itp. S. Juszczyk (1996) zaś wyróżnia metody wspierające rozwój twórczy ludzi: stymulujące rozwój twórczy (rozmowę, dyskusję, wymianę myśli), aktywizujące rozwój twórczy (zachętę do twórczego działania, wyzwalań energii twórczej), wyzwalające twórcze myśli i działanie

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych...

(współdziałanie, współzawodnictwo, współpracę, konkretną pomoc), kształtujące kierunki i treści działania twórczego (samodzielne działanie, projektowanie, tworzenie pomysłów, ich realizację).

Przyjmując za źródło inspiracji heurystykę (gdzie z gr. *heurisko* ‘znajduję’) R. Więckowski (1998, s. 239) rozróżnia metody heurystyczne, do których zalicza: problemowe, dyskusję i dialog, uważając, że stymulują one uczniów do wychodzenia „poza dostarczone informacje”, tzn. „wspierają aktywność edukacyjną uczniów, tworzą swoiste sytuacje nieokreślone, nieznanne uczniom, budzą swoisty niepokój poznawczy, powodują swoisty dysonans poznawczy, wymagający reakcji przynoszącej ulgę lub zadowolenie [...], wymagają od zaraz aktywności twórczej [...], mają na względzie przede wszystkim inspirowanie twórczych i niekonwencjonalnych działań edukacyjnych uczniów [...], są próbą aktualizacji pedagogicznego podejścia sytuacyjnego w edukacji [...] zawierającego pewne elementy swoistej nieokreśloności, występuje proces inspiracji, pobudzenia aktywności uczniów do wyjaśniania wspomnianej nieokreśloności i wychodzenia tym samym »poza« daną sytuację”.

K.J. Szmidt (1998, 2001, 2007) rozumiejąc heurystykę — za A. Góralskim (1990) — jako interdyscyplinarną dziedzinę wiedzy i umiejętności praktycznych związanych z twórczym rozwiązywaniem zadań, metodologią twórczego działania i sprzyjającą twórczości; dzieli metody na algorytmiczne i heurystyczne. Te drugie zwiększają zakres poszukiwań i stosowalność, wśród nich wymienia dziewięć metod twórczych: *brainstormingu* (burzy mózgow, giełdy pomysłów, Osborna, odroczonej oceny), *synektyki*, *analizy wartości*, *morfologiczną*, *ARZW* (pytaniową — autorstwa Altszuler), *twórczego rozwiązywania problemów* (TRoP — autorstwa E. Necki), *myślenia linearnego* (E. de Bono), *projektowania wzorów idealnych* (projektów — autorstwa G. Nadlera) i *sytuacyjną*. K.J. Szmidt (1997, s. 53), w przeciwieństwie do J. Antoszkiewicza, odróżnia od metod twórczych techniki, jako zespół czynności pomocniczych, „które stosujemy, aby osiągnąć pewne cele etapowe w rozwiązywaniu problemów. W tym znaczeniu synonimem terminu techniki jest termin operacja. Techniki wchodzą w skład poszczególnych metod heurystycznych [...]”, do których zalicza: *kruszenia*, *superpozycji* i *identyfikacji* z obiektem.

Niektóre z metod twórczych wymienione przez K.J. Szmidta autorka niniejszej rozprawy zastosowała w badaniach własnych (o czym wspomniano już we wprowadzeniu do tych rozważań), dlatego je poniżej omówimy, zwracając uwagę na ich zalety i wady. W swojej pracy zawodowej i przeprowadzonym eksperymencie autorka najczęściej stosowała metody: *brainstormingu*, *synektyki*, *analizy morfologicznej*, *pytaniową*, *twórczego rozwiązywania problemów* i *projektów*.

Istota *metody brainstormingu* spoczywa w nagromadzeniu w krótkim czasie jak największej liczby pomysłów rozwiązania jakiegoś problemu, które są zapisywane na tablicy. Po ich wyczerpaniu przez dyskusje wybierane jest najlepsze rozwiązanie.

Metoda pozwala modyfikować cudze pomysły lub na zasadzie skojarzenia podawać inne (być może lepsze). Wadą tej metody jest wewnętrzne osądzanie (czy dany pomysł warto podać ogółowi), wynikające z niskiego poczucia własnej wartości, nieśmiałości, wolniejszego tempa pracy, czy braku podzielności uwagi (por. H. Altszuler, 1975; J. Antoszkiewicz, 1990; A. Góralski, 1989, 1990; E. Nęcka, 1987, 2000, 2001; K.J. Szmidt, 1998, 2001, 2005).

Synektyka oznacza umiejętne posługiwanie się analogią w dążeniu do zrozumienia problemu i wypracowania skutecznego rozwiązania. Jej twórcą jest W. Gordon (1961), wyróżniający analogię prostą, symboliczną, fantastyczną i osobistą. Efektywne badania w Polsce z wykorzystaniem synektyki do rozwoju zdolności przeprowadziła W. Limont (1994, 1996). Opracowała ona oryginalne lekcje plastyki, na których dzieci uczyły się utożsamiać z obiektami lub tworzyć niesamowite zestawienia pojęciowe. Po całorocznym eksperymencie zauważono, że uczniowie uczą się szybciej, ich prace plastyczne są bogatsze i towarzyszy temu wysoka motywacja (por. *ibidem*).

Analiza morfologiczna polega na systematycznym dążeniu do celu poprzez analizę istoty problemu, co wymaga wyodrębnienia jego części składowych i rozwiązania najpierw tych szczegółowych. Na tej podstawie wyróżnia się najważniejsze jego wymiary, które różnie interpretujemy, kombinujemy, projektując zupełnie nowe dzieło (por. H. Altszuler, 1975; J. Antoszkiewicz, 1990; A. Góralski, 1989, 1990; E. Nęcka, 1987, 2000; K.J. Szmidt, 1998, 2001).

Metoda *pytaniowa Altszulera* polega na naprowadzaniu do rozwiązania i usprawnianiu procesu pracy. Metoda ta jest użyteczna w pracach powtarzalnych i wymaga nakładu pracy zespołu projektującego. Powoduje przyswajanie racjonalnej taktyki rozwiązywania nowych zadań, pobudzanie zainteresowań metodyką twórczości, wzmacnia autorefleksyjną nad własnym działaniem i jego efektywność (Z. Pietrasiński, 1969).

Podstawowym założeniem *twórczego rozwiązywania problemów (TRoP)* jest dostrzeżenie, dobre zrozumienie i poprawne sformułowanie problemu. Pojawia się wówczas „przestrzeń problemu”, na którą składa się budowanie problemu zastępczego, szukanie jego rozwiązania i powrót do problemu wyjściowego, z opisem ich sensu, przebiegu i znaczenia dla rozwoju twórczego człowieka, o czym dokładnie pisze ich autor — E. Nęcka (1995).

Ostatnią ze stosowanych przez autorkę, jest *metoda projektu*, polegająca na wykonywaniu przez słuchaczy zadań obejmujących większą partię materiału poprzez samodzielne poszukiwania zorientowane na cel, termin kilkudniowy lub kilkutygodniowy (całości pracy i jej etapów), przy znajomości metody pracy, kryteriów oceny i osób odpowiedzialnych za jej wykonanie. Zadania realizowane są w grupach, ale samodzielnie i na własną odpowiedzialność. Rezultaty pracy prezentowane są

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych...

ogółowi (por. H. Altszuler, 1975; J. Antoszkiewicz, 1990; A. Góralski, 1989, 1990; E. Nęcka, 1995, 2001; K.J. Szmidt, 1998, 2001, 2005). Rozróżniamy projekty badawcze (mające na celu zebranie i usystematyzowanie informacji, a ich rezultatem są różnego typu opracowania, opisy, albumy itd.) i działania lokalne (czego efektem jest np. uporządkowanie parku, placu zabaw i sprawozdanie z prac, tj. zdjęcia, albumy, ilustracje itp.). Metoda projektu pozwala studentom pracować z różnymi źródłami, przeprowadzać rozmowy i wywiady, opracowywać samodzielnie i grupowo partie materiału, współdziałać z grupą, planować pracę i prowadzi do motywacji i odpowiedzialności za jej wykonanie (por. H. Altszuler, 1975; J. Antoszkiewicz, 1990; A. Góralski, 1989, 1990; E. Nęcka, 1995, 2001; K. J. Szmidt, 1998, 2001, 2005).

Obok powyższych metod, autorka stosowała w czasie eksperymentu *treningi twórczości*, które mają trzy źródła, tzn. wywodzą się z: 1. humanistycznej wizji człowieka — istoty z natury twórczej (J.P. Guilford, E. Fromm, A. Maslow, G. Rogers, J. May); 2. wyróżnienia twórczości subiektywnej i obiektywnej, potencjalnej i skrytalizowanej (E. Nęcka, 1995, 2001; S. Popek, 2003); 3. badań wykazujących, iż operacje intelektualne w procesie twórczym są takie same, jak przy każdej innej czynności umysłowej (zatem nie ma różnic pomiędzy rozwiązywaniem problemów twórczych i nietwórczych oraz odrzuca się koncepcję natchnienia i olśnienia — E. Nęcka 1995; K.J. Szmidt, 1998, 2001, 2007). Trening twórczości jest terminem niejednoznacznym. Wywodzi się z ang. *training* ‘zaprawa, ćwiczenie, nauka, szkolenie’ i oznacza planowe ćwiczenia w jakiejś dziedzinie prowadzące do zwiększenia stopnia sprawności organizmu, uzyskania coraz lepszych wyników (W. Okoń, 1991; E. Nęcka 1995 i K.J. Szmidt, 1998, 2001, 2007).

A. Góralski (1990) przyjmuje, że treningi twórczości są celowo zorganizowaną całością, obejmującą sposoby nabywania dyspozycji tworzenia. Natomiast A. Tokarz (2006) zwraca uwagę, że treningi te to procedury doraźnego oddziaływania ukierunkowanego na pobudzenie procesów twórczych. Również na doraźność stosowania treningów twórczości zwraca uwagę K.J. Szmidt (2001, s. 64), uważając, że są to „systemy grupowych ćwiczeń psychoedukacyjnych, stosowanych doraźnie w celu rozwoju określonych dyspozycji postawy twórczej jednostki, stanowiącej przejaw jej dążności do samorealizacji i zdrowia psychicznego oraz do ulepszania środowiska życia [...], to coś więcej niż usprawnianie [...] operacji intelektualnych i uczenie się metod heurystycznych [...], powinien być również ćwiczeniem zachowań twórczych i usprawnieniem zdolności wyrażania myśli i uczuć w wybranym języku sztuki i ekspresji”.

Kolejno W. Dobrołowicz (1995) dokonał klasyfikacji, wyróżniając ich cztery grupy, czyli treningi: 1. instrumentalne, pozwalające rozwiązywać różne problemy, kształtujące pomysłowość, wyobraźnię, myślenie dywergencyjne; 2. z zastosowaniem metod inwencyjnych (burzy mózgow, analizy morfologicznej, synektyki); 3.

osobowości, wzmacniające cechy osobowości, wpływające na motywację, sukces; 4. abarietyczne, uczące przewyższać bariery psychiczne i psychospołeczne, które utrudniają proces twórczy i dyfuzję innowacji. E. Nęcka (2001) rozróżnił zaś treningi w sensie wąskim i specyficznym, jako system ćwiczeń doraźnych zwiększających potencjał twórczy jednostki i grupy.

Celem treningów psychologicznych (w tym treningów twórczości) jest wytwarzanie pożądaných form zachowań, sprawności działania, zmian w osobowości, postaw, które w określonych sytuacjach mogą zapewnić trenującemu zamierzone wyniki (*ibidem*). Treningi twórczości, mające charakter zabawy, są wielokrotnie powtarzane w celu wypracowania określonych umiejętności i polegają na współpracy w grupach rozwiązujących problem. Uczestnictwo w zajęciach w klimacie zabawy, bezpieczeństwa i zaufania jest dobrowolne, a rola prowadzącego ogranicza się do doradztwa, inspiracji i pomocy. Ważne jest dawanie i odbieranie informacji zwrotnych, pomagające zrozumieć zachowania swoje i innych. Uczestników zachęca się do stosowania nowych umiejętności w codziennych życiowych i zawodowych sytuacjach.

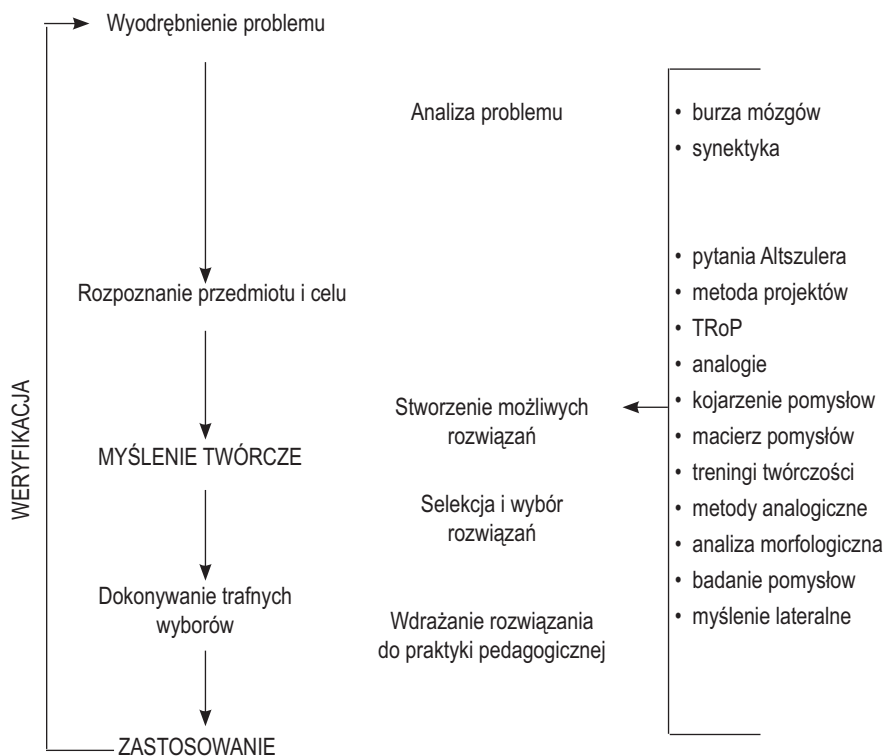
Uczenie się na treningach twórczości oparte jest na odkrywaniu nowej wiedzy, doświadczaniu (udziale w ćwiczeniach) i przeżywaniu (poprzez refleksyjne obserwowanie i porównywanie własnych zachowań z innymi — K.J. Szmidt, 2007).

Stosujemy zatem cztery podstawowe strategie i drogi uczenia się, odkrywanie (metody problemowe), przeżywanie (waloryzację), działanie (operację, działanie przeobrażające rzeczywistość) i organizowanie przyswajania gotowej już wiedzy (asocjacje — K.J. Szmidt, 2001, 2007). Zauważyć więc można, że uczenie się w grupie treningowej jest zbliżone do teorii wielostronnego nauczania, w której wyróżniamy te same drogi dochodzenia do wiedzy (por. W. Okoń, 1987, W. Zaczyński, 1990).

Diagram 1 podsumowujący dotychczasowe rozważania, pokazuje metody twórcze stosowane w czasie kształcenia nauczycieli w zakresie twórczości pedagogicznej.

Współcześnie celem procesu nauczania — zauważają już J. Koziński (1988) i S. Palka (1989) — jest ukształtowanie postawy badawczej. Człowiek innowacyjny nie postrzega otoczenia jako trwałej struktury, do której należy się przystosowywać (K. Obuchowski, 2004; S. Popek, 2003). Nauczyciel twórczy pedagogicznie dostrzega zaś w rzeczywistości szkolnej niepewności poznawcze, praktyczne, które trzeba zredukować i racjonalnie pokonać. Taka sytuacja rodzi pasję badawczą, którą należy kształcić u nauczycieli (K. Obuchowski, 2004; S. Palka, 1977 i 1989; S. Popek, 2003), aby stosowali adekwatne metody pracy.

1.4. Współczesna polska edukacja nauczycieli klas początkowych...



Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Chawet (1997).

Diagram 1. Metody twórczego myślenia stosowane w czasie kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej

W tej części podrozdziału na podstawie wyjaśnienia podstawowych pojęć (metoda, sposób, metoda nauczania, wychowania, metody aktywizujące, twórcze) i ich klasyfikacji autorka rozprawy opisała (wskazując zalety i wady) metody twórcze stosowane przez siebie w grupie eksperymentalnej w ramach prowadzonego eksperymentu pedagogicznego, są to więc zmienne niezależne.

W niniejszym podrozdziale przestudiowano kilka zasadniczych zagadnień:

1. Dostrzeżono twórcze działanie w XIX i XX w. W połowie XX w. pojawiło się wiele prac naukowych i praktycznych dotyczących twórczości i jej rozwijania.
2. Współcześnie w Polsce problematyka twórczości występuje w postaci przedmiotów fakultatywnych i przedmiotów nauczania oraz w formach doksztalających, tj. w studiach podyplomowych realizowanych w szkołach wyższych w APS

w Warszawie, Białymstoku, DSWE TWP we Wrocławiu, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Toruniu, Zielonej Górze oraz w Legnicy, a także bogata jest oferta kursów, warsztatów i treningów w ośrodkach metodycznych, choć jest tylko jedno (w Warszawie) studium magisterskie z psychopedagogiki twórczości.

3. Na podstawie wyjaśnienia podstawowych pojęć (metoda, sposób, metoda nauczania, wychowania, metody aktywizujące, twórcze) i ich klasyfikacji autorka rozprawy opisała (wskazując zalety i wady) metody twórcze (brainstormingu, synektyki, analizy morfologicznej, pytaniową, twórczego rozwiązywania problemów, projektów) stosowane przez siebie w ramach przeprowadzonego eksperymentu.

Podsumowanie

W pierwszym rozdziale omówiono teoretyczne założenia uwarunkowań efektywności kształcenia nauczycieli klas początkowych w zakresie twórczości pedagogicznej. Rozpatrzono cztery zasadnicze zagadnienia: istotę twórczości, jej wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania oraz kształcenie nauczycieli w polskim systemie edukacyjnym.

Sprecyzowano złożoność i znaczenie elementarnych pojęć pracy oraz wyodrębniono różnice w ich zakresie i funkcjonowaniu. Podstawowym pojęciem jest tutaj twórczość, warunkująca sukcesy zawodowe i odgrywająca ważną rolę w rozwoju profesjonalnym nauczyciela. Przyjmuje więc — na podstawie wcześniejszej analizy — że twórczość: 1. jest nieodłącznym składnikiem zdrowia psychicznego; 2. sposobem samorealizacji; 3. sprzyja osiąganiu wyższych efektów pracy zawodowej; 4. odgrywa ważną rolę w rozwoju społecznym; 5. należą ją rozwijać w procesie nauczania i wychowania.

W zmieniających się formach edukacji nauczycieli na przestrzeni historii, zwracając baczność uwagę na ich twórcze nauczanie i kształcenie w zakresie pedagogii twórczości, można jedynie dostrzec autorytety rozwijające twórczo wychowanków, modernizujące oświatę lub naukę. Dopiero w połowie XX w. pojawiło się wiele prac naukowych i praktycznych dotyczących twórczości i jej rozwijania oraz (głównie) form dokształcania i doskonalenia w zakresie twórczości.

Autorka rozprawy przyjmuje, że twórczość pedagogiczna nauczyciela nauczania początkowego wynika nie tylko z cech osobowościowych, motywów, przyjętych celów, procesu twórczego, zachowań, postaw (wyróżniając typy: wzrokowy, behawioralny, wyobraźniowy, intuicyjny, intelektualno-refleksyjny), ale również oddziaływań najbliższego otoczenia. Ze względu na objętość prowadzonych badań i możliwości jednego badacza — ograniczono je do środowiska rodzinnego, dziecięcych lat szkolnych oraz do pracy zawodowej, co przestudiowano w trzecim paragrafie.

Podsumowanie

Podsumowując cały pierwszy rozdział teoretyczny zauważamy, że uwzględniono czynniki osobowościowe, społeczne i kulturowe w przebiegu procesu twórczego, co może być punktem wyjścia prowadzenia intern- i multidyscyplinarnych badań nad twórczością przez specjalistów różnych dziedzin, a które były domeną psychologów, skupiających się na indywidualnych możliwościach człowieka. Nauczyciel jest podmiotem otwartym na świat zewnętrznym, stąd też należy dokonywać jego opisu wewnętrznego i zewnętrznego funkcjonowania, jako systemu.

2. AUTORSKA KONCEPCJA POZIOMÓW I ZAKRESÓW TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ NAUCZYCIELI KLAS POCZĄTKOWYCH

2.1. Źródła inspirujące budowę koncepcji własnej

Koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej trafnie oddaje – moim skromnym zdaniem — potrzeby i oczekiwania społeczne wobec współczesnych nauczycieli klas młodszych. Twórczość pedagogiczna nauczycieli jest kategorią złożoną, wieloczynnikową i dynamiczną. W konstruowaniu jej istoty, sensu i zakresu szczególnie istotne wydają się koncepcje twórczości pedagogicznej R. Schulza, systemologiczne inspiracje pedagogiki, interakcyjna teoria twórczości S. Popka, edukacji dla twórczości i poziomów twórczości E. Nęcka. Krótkiemu ich oglądowi poświęcono kolejne strony pracy.

2.1.1. Twórczość pedagogiczna i systemologiczne inspiracje pedagogiki

Dla Romana Schulza (1994) twórczość pedagogiczna jest synonimem pracy pedagogicznej, nowoczesnej pracy ludzkiej w dziedzinie kształcenia i wychowania, działalności kulturotwórczej w wychowaniu, samorealizacji zawodowej i osobistej nauczyciela¹. W modelowym ujęciu twórczości R. Schulz (1994) wyróżnia cztery dziedziny i wymiary twórczości pedagogicznej. Do tych drugich zalicza: podmiot, proces, produkt i warunki twórczości. Dziedziny twórczości to podstawowe kategorie aktywności twórczej ludzi.

Pierwszą kategorią jest działalność kulturotwórcza nauczyciela. W jej zakresie twórcą jest odkrywca, wynalazca, zaś dzięki procesowi inwencyjnemu (odkrywcemu, wynalazczemu) następuje utworzenie innowacji pedagogicznej jako składnika kultury. Dzięki temu nauczyciele kształtują ludzi, ich osobowości zgodnie z przyjętymi wartościami społecznym.

Druga dziedzina twórczości pedagogicznej wymaga odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i osobowościowych, a jej produktem są innowacje. Nauczyciel przynosi nowe produkty i usługi lepiej zaspokajające potrzeby nowoczesnego społeczeństwa. Wzbogaca pedagogiczne doświadczenia innowacjami.

Trzecia dziedzina to innowacyjne zachowania społeczne nauczycieli, której efektem jest zdolność do uczenia się nowych wzorów zachowań zgodnie z wymo-

¹ Bliżej, dokładniej, szerzej i głębiej o tym pisano w: *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela*.

2.1. Źródła inspirujące budowę koncepcji własnej

gami środowiska, a nie tworzenie i rozpowszechnianie innowacji pedagogicznych. Zatem tutaj twórczość jest rozumiana jako synonim społecznego uczenia się i wzbogacania kultury symbolicznej danego społeczeństwa.

Czwartą kategorią aktywności twórczej ludzi jest autokreacja. Proces samorozwoju jest ukierunkowany i długotrwały. Nauczyciel tworzy sam siebie, kształtuje swoją osobowość, a jego praca zawodowa przynosi mu wewnętrzną satysfakcję, spełnienie. Działania twórcze polegają na tym poziomie na tworzeniu idealnego obrazu siebie samego, a następnie dążeniu do jego urzeczywistnienia w ciągu całego życia.

Wyróżnione przez R. Schulza wymiary twórczości odpowiadają przyjętym w literaturze. Skrzyżowanie wymiarów i dziedzin twórczości pozwoliło autorowi koncepcji stworzyć model działań twórczych, w którym zhierarchizowana twórczość jest jednocześnie zróżnicowana (K.J. Szmidt, 2007).

W prezentowanej pracy autorkę interesuje tylko węższy zakres — twórczość w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, przejawiającej się na lekcjach i na zajęciach pozalekcyjnych, pozaszkolnych, którą nazywa twórczością pedagogiczną nauczyciela (zob. i por. R. Schulz, 1994). Wynika ona z postaw i myślenia twórczego oraz obejmuje skłonności do oryginalnych rozwiązań problemów dywergencyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym w sytuacjach problemowych, czego efektem są nowe, niepowtarzalne dzieła — innowacje, programy autorskie².

Innowacja oznacza wprowadzanie czegoś nowego (Okoń, 1996). Natomiast innowacja pedagogiczna — jako wytwór twórczości pedagogicznej nauczyciela, skutek ich myślenia dywergencyjnego, krytycznego i refleksyjnego — to nowe, wartościowe, uzasadnione, celowe, pożyteczne zmiany, służące realizacji obranych celów i usprawnieniu wybranego wycinka rzeczywistości edukacyjnej³ (zob. diagram 2).

Na twórczość pedagogiczną nauczyciela wywiera silny wpływ środowisko zewnętrzne, zatem należy ją traktować systemowo. W naukach pedagogicznych badania systemowe prowadzono wielokrotnie. Można dostrzec ciągłość i konsekwentne stosowanie systemologii w pedagogice, np. w dziedzinie dydaktyki (F. Bereźnicki, K. Denek, E. Fleming, W. Kojs, K. Lech, S. Mynarski, W. Okoń, J. Poplucz), teorii wychowania (S. Kawula, K. Kotłowski, A. Lewin, H. Muszyński, J. Radziejewicz) i w pedagogice szkoły wyższej (K. Duraj-Nowakowa, S. Mynarski, J. Szczepański). Systemowe rozwiązanie problemów pedagogicznych — zdaniem K. Duraj-Nowakowej (1992) — mogłoby posłużyć rozwojowi pedagogiki przez przesunięcie granicy ich poznania. Zasadnicze idee tej koncepcji dojrzywały w umysłach wielu uczonych, którzy byli przekonani o strukturalnej jedności i holi-

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

stycznym pojmowaniu świata, integracji rozproszonych wyników badań i całościowym traktowaniu poznawanych obiektów rzeczywistości.

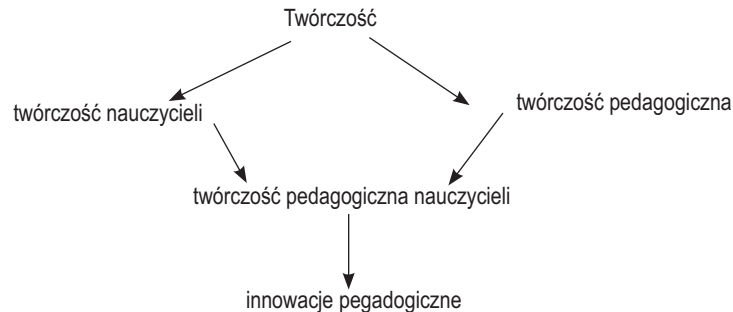


Diagram 2. Zależności między pojęciami związanymi z terminem „twórczość”

Źródło: opracowanie własne (por. MMA, 2007).

Na twórczość pedagogiczną nauczyciela wywiera silny wpływ środowisko zewnętrzne, zatem należy ją traktować systemowo. W naukach pedagogicznych badania systemowe prowadzono wielokrotnie. Można dostrzec ciągłość i konsekwentne stosowanie systemologii w pedagogice, np. w dziedzinie dydaktyki (F. Bereźnicki, K. Denek, E. Fleming, W. Kojs, K. Lech, S. Mynarski, W. Okoń, J. Poplucz), teorii wychowania (S. Kawula, K. Kotłowski, A. Lewin, H. Muszyński, J. Radziewicz) i w pedagogice szkoły wyższej (K. Duraj-Nowakowa, S. Mynarski, J. Szczepański). Systemowe rozwiązanie problemów pedagogicznych — zdaniem K. Duraj-Nowakowej (1992) — mogłoby posłużyć rozwojowi pedagogiki przez przesunięcie granicy ich poznania. Zasadnicze idee tej koncepcji dojrzały w umysłach wielu uczonych, którzy byli przekonani o strukturalnej jedności i holistycznym pojmowaniu świata, integracji rozproszonych wyników badań i całościowym traktowaniu poznawanych obiektów rzeczywistości.

Badane obiekty traktować należy całościowo, jako systemy otwarte (J. Radziewicz, 1983). Pełne zrozumienie omawianego systemu wymaga wiedzy, która potrzebna jest do dogłębnego rozumienia zjawisk w świecie nauki i do wypracowania lepszych metod syntezy i kierowania złożonymi systemami w praktyce. Badania systemowe opierają się na hipotezie, że wzajemne oddziaływanie składników przedmiotów ukaże nowe własności tychże obiektów, czego nie zapewnia badanie ich w izolacji. W tym metodologicznym ujęciu istotą jest całościowy punkt widzenia z podkreśleniem wewnątrz- i zewnątrzsystemowych obiektów (A. Lewin, 1972). Pedagogika, badając strukturę obranego systemu, powinna dostrzegać związki ich funkcjonowania, co jest zależne od czasu, miejsca i funkcji. W ba-

2.1. Źródła inspirujące budowę koncepcji własnej

danej całości znajduje się coś więcej, czego nie można odnaleźć w jej częściach. Są to więc utajone właściwości elementów, które ujawniają się w wyniku syntezy w wielkie systemy (C. Cempel, 2006).

Stąd też opis zewnętrzny systemu polega na wyjściu poza ten system, rozpoznaniu otoczenia zewnętrznego i określeniu potrzebnych elementów tego środowiska. O strukturze systemu świadczą wzajemne powiązania jego wszystkich elementów (K. Duraj-Nowakowa, 1992). Dzięki wielorakim strukturom rozszerza się i pogłębia rzeczywistość, struktura i właściwości systemu. Struktura integruje poszczególne jej elementy, które wiąże zgodnie z różnorodnymi tendencjami, nadając im pewną całościowość, systemowość. Powoduje powstanie nowych jakości systemowych. Samodzielność i trwałość struktury ma szczególne znaczenie dla funkcjonowania systemu. W analizie struktury systemu uwzględnia się nie tylko zbiór elementów, ale też istniejące sprzężenia. Celowość organizacji elementów systemu jest określana jako zgodność poszczególnych jego elementów, dzięki której następujące ich współdziałanie umacnia dany system jako całość. Zgodność ta to celowość zewnętrzna, natomiast dla systemu to celowość wewnętrzna (*ibidem*). Badana całość musi być ściśle określona i niezmienna w toku rozważań. Podział systemu na podsystemy winien być zupełny i rozłączny.

Specyfika procedury systemowej obejmuje badanie obiektu jako systemu, opis jego elementów z uwzględnieniem ich funkcji w całości. Badany materiał może mieć różnorodną charakterystykę i funkcję. Przy badaniu systemu przejawiają się jego cechy jako całości i cechy jego poszczególnych elementów. Okazuje się, że wyjaśnienie przyczynowe, funkcjonalne i rozwojowe obiektu z reguły są niewystarczające. Źródło przekształceń systemu tkwi w nim samym (W. Kojs, 1987).

W podejściu systemowym badanie istoty i treści, struktury obiektu i jego natężenia polega na obserwacji i pomiarze wartości pewnych wielkości, stwarzaniu macierzy oraz określeniu związku pomiędzy wielkościami. Dla pedagoga, aby poznać rzeczywistość zgodnie z systemową koncepcją poznawania, ważne jest zbadanie jej aspektów i zachodzących między nimi zależności, tj. poziomej i pionowej integracji różnych dziedzin naukowych (A.K. Koźmiński, 1976).

Powodzenie naukowe uzależnia się od znajomości otoczenia i struktur badanego obiektu, umiejętności operowania elementami systemu i tworzenia teoretycznych modeli. Daje możliwość naprawienia błędów i dojście do celu różnymi drogami. Dowiedziono już, że poprzez analizę systemową dzięki jej holistycznej naturze dokładniej interpretowana jest rzeczywistość i szybciej dostrzega się związki między elementami badanej całości niż w badaniach tradycyjnych (S. Popek, 2003).

Jak wynika z powyższej analizy, systemologiczne inspiracje w pedagogice pozwalają traktować badanego człowieka jako całość, uwarunkowaną endo- i egzogenicznie. Zatem jego działania i twórczość pedagogiczną należy rozpatrywać z punktu

widzenia cech osobowościowych i znaczenia czynników otoczenie, co uwzględnia w niniejszych badaniach autorka rozprawy.

2.1.2. Interakcyjna teoria twórczości

Systemowo i holistycznie ujmuje psychikę osób wybitnie twórczych S. Popek (2003, s. 8), który przyjmuje, że jest to struktura „złożona, wielowarstwowa i powiązana przyczynowo i skutkowo, i to zarówno w jej właściwościach wewnętrznych, jak i w sprzężeniu z zewnętrznymi czynnikami środowiskowymi”. Systemowe ujęcie w świetle teorii interakcyjnej pozwala na analizę strukturalną i funkcjonalną jednostki twórczej jako systemu otwartego (*ibidem*), co autorka tekstu już przestudiowała w paragrafie 1.1.2.

Psychologia — zdaniem S. Popka (2003, s. 8) — nie przedstawiła modelu twórczej osobowości. Na podstawie analizy biografii wybitnych dziesięciu mędrców i twórców świata skonstruował on „hipotetyczny, a zarazem syntetyczno-schema-tyczny obraz wymiarów cech, czy właściwości”, tj. model twórczej osobowości, który zawiera cztery właściwości: 1. poznawcze (uzdolnienia percepcyjne, zdolność uwagi, pamięć natychmiastową odroczone, wyobraźnię, intuicję, myślenie konwergencyjne i dywergencyjne); 2. emocjonalne (wrażliwość emocjonalną, zdolności percepcyjne, asymilacyjne, rozumienia, zarządzania i ekspresji emocjami); 3. wolitywno-motywacyjne (motywację wewnętrzną, zewnętrzną, odwagę twórczą, aktywność własną); 4. kreacyjne (właściwości poznawcze, inteligencję emocjonalną, motywację i aktywność twórczą i nonkonformizm); 5. uwarunkowania środowiskowe (społeczną stymulację aktywności, preferencje wartości, przekazywanie dorobku kultury i cywilizacji)⁴. Ów model wyznacza równocześnie kolejność omawianych poniżej cech.

Osoby twórcze — zauważa S. Popek (2003) — są często introwertykami nieinteresującymi się stosunkami międzyludzkimi. Istnieją jednak cechy charakterystyczne dla osobowości wybitnej, tj. silna motywacja, zamknięcie się i rezerwa wobec ludzi, niezależność w działaniu i myśleniu, krytycyzm wobec świata, częsty brak równowagi emocjonalnej, ambicje, wrażliwość, pewność siebie. Indywidualne zaś plany, pragnienia i potrzeby, czyli emocjonalna sfera osobowości, stanowią źródło inspiracji pracy twórczej (*ibidem*).

Dla jednostki twórczej istotne są zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne i uzdolnienia twórcze, które wchodzą ze sobą w interakcje o różnym nasileniu. Ich jakościowy poziom i współwystępowanie indywidualnych konfiguracji stwarza potencjalne możliwości każdej jednostce. Tło teoretyczne uzdolnień twórczych „sta-

⁴ Na podstawie tej i innych koncepcji autorka rozprawy skonstruowała *Model twórczego dziecka* (w druku, 2009).

2.1. Źródła inspirujące budowę koncepcji własnej

nowi interakcyjna teoria zdolności, uwzględniająca współwystępowanie i współoddziaływanie na możliwości ludzkie (zdolności) kilku sfer osobowości człowieka, bez preferencji którejs z nich” (S. Popek, 1990, s. 14). Ogólny model zdolności „powinien uwzględniać interakcje genotypu i środowiska”, czyli zdolności intelektualnych, uzdolnień kreacyjnych i specjalnych, emocje, motywację i oddziaływanie najbliższego środowiska (S. Popek, 2003, s. 117). W twórczości istotne są uzdolnienia kierunkowe podmiotu przejawiające się aktywnością w określonej dziedzinie, np. uzdolnienia plastyczne, muzyczne, matematyczne (Limont, 1994, 2008; Popek, 2003). „W klasycznym ujęciu [...] uzdolnienia kierunkowe są właściwościami pozwalającymi uzyskiwać wysokie wyniki w konkretnej dziedzinie aktywności, np. matematyce, muzyce [...], charakteryzowane są przez zespół specyficznych cech” (Limont, 2008, s. 15).

S. Popek (2003) zaznacza, że zdolności twórcze rozwijają się przez interakcję trzech elementów: psychicznego, emocjonalnego i motywacyjnego. Zdolności ujawniają się w działaniu, dlatego S. Popek (1990) dzieli je na realizacyjne i potencjalne. O tych pierwszych decydują możliwości poznawcze, wykonawcze i siła motywacji. Zdolności realizacyjne — jak dowodzą badania prowadzone przez S. Popka (1990) — nie pokrywają się z potencjalnymi. Ludzie twórczy odznaczający się wysokim poziomem uzdolnień, są obdarzeni: wysoką wrażliwością i aktywnością zmysłów, sprawnością i zręcznością wykonawstwa, otwartością i chłonnością informacyjną, spostrzegawczością i wrażliwością na nowe doświadczenia.

S. Popek (2003) wyróżnia cztery grupy osób twórczych charakteryzujących się: 1. wysoką inteligencją i wysokimi uzdolnieniami twórczymi; 2. wysoką inteligencją i niskimi uzdolnieniami twórczymi; 3. niską inteligencją i wysokimi uzdolnieniami twórczymi; 4. niską inteligencją i niskimi uzdolnieniami twórczymi. Uważa więc, że twórczości nie musi towarzyszyć wysoka inteligencja.

Osoba twórcza przejawia zdolność do szybkiej analizy i syntezy nowych treści oraz ich selekcyonowania, manipulowania pojęciami a także posiada tolerancję na sprzeczności poznawcze. Twory fantazji stają się symptomami artystycznej wizji twórczego dzieła (*ibidem*). Osoby twórcze wykazują się oryginalnością i generatywnością wyobraźni z preferencją wyobraźni metaforyczno-symbolicznej. Dzięki niej osoba ma zdolność intuicyjnego przewidywania, oceniania. Z powyższą cechą ściśle wiążą się specyficzne uzdolnienia (np. techniczne, artystyczne itp.), pozwalające się zaangażować w twórczość (*ibidem*). Uczucia poznawcze i estetyczne podtrzymują motywację człowieka, zwiększają upór i wytrwałość, zapobiegają nudzie i zniechęceniu, spełniają funkcję dodatkowej heurystyki. Osoby twórcze charakteryzują się — zdaniem S. Popka (2003) — silną motywacją poznawczą i działaniową, umiłowaniem, zapałem, wewnętrzną dyscypliną i energią oraz niezależnością, elastycznością, otwartością, oryginalnością, aspiracjami i entuzjazmem.

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

Wybitnie twórcze jednostki cechuje wytrwałość, tj. upór, wewnętrzna dyscyplina, motywacja, silna wola (*ibidem*). Cechuje je także specyficzna wizja świata i stosunek do niego, czyli określony system wartości. Sfera przekonań i postaw jednostki ma niezwykle inspirujące znaczenie w zachowaniu twórczym ludzi (*ibidem*).

Zdaniem S. Popka (2003) istnieją specyficzne różnice indywidualne w procesie twórczym, uwarunkowane strukturą osobowości, zdolnościami, uzdolnieniami, emocjonalnością, temperamentem, uprawianą twórczością, językiem i środkami jej wyrazu. „Przeto typem twórczym będzie jednostka wyodrębniająca się określonym sposobem zachowania w procesie twórczym, określonym zespołem tendencji do dominowania lub eksploatacji pewnych funkcji poznawczych bądź też sfery emocjonalnej, a także odmiennym charakterem rezultatów procesu twórczego” (S. Popek, 2003, s. 83). W typologii procesu twórczego S. Popek (2003) uwzględnia osobowość (typ twórczy — odtwórczych), zachowanie się w procesie twórczym, dzieło — rezultat procesu. Im bogatsza osobowość — zauważa — tym trudniej ująć ją w schemat typologiczny.

Pierwszy etap procesu twórczego, tzw. preparacji, polega na zbieraniu informacji niezbędnych do sformułowania problemu. Czas i dziedzina zbierania informacji nie są określone. Mogą one przebiegać poza analizą i syntezą myślową. Dopiero po pewnym czasie są porządkowane, segregowane i przygotowywane (*ibidem*). Etap inkubacji charakteryzuje się oderwaniem od rozumowego analizowania problemu. Jest to etap „wylęgania się pomysłu” poza sferą świadomości (*ibidem*). Na etapie iluminacji (ośnienia) następuje samorzutne, mimowolne pojawienie się celu i zadania. Weryfikacja — ostatni z etapów procesu twórczego — to ocena trafności, wiarygodności i wartości opracowanej nowej idei (*ibidem*).

Dalej typologizując proces twórczy, S. Popek (2003) zauważa, że tworzenie nowych idei, wizji artystycznych, przebiega w czasie, przy wielostronnie powiązanych funkcjach poznawczych (sposprzeżeń, pamięci, wyobraźni i myślenia), intuicji, uczuć, przy zróżnicowanej aktywności i motywacji. Dominuje jedna z cech w przebiegu procesu tworzenia. Stąd też wyróżnia typy procesu twórczego: wzrokowy, behawioralny, intuicyjny, wyobraźniowy i intelektualno-refleksyjny. Proces twórczy przebiega bardziej algorytmicznie przy typie wzrokowym i intelektualno-refleksyjnym oraz bardziej heurystycznie przy typach wyobraźniowym, intuicyjnym, emocjonalnym. W każdym z tych typów występują te same etapy procesu, ale z różną siłą i natężeniem (*ibidem*).

Proces twórczy prowadzi do zachowań i postawy twórczych. Zachowania twórcze wynikają z funkcjonowania wyobraźni, myślenia twórczego, problemowego, intuicyjnego, emocji i motywacji oraz uruchomienia procesu twórczego. Zachowanie zasługuje na miano twórcze gdy poprzez aktywność podmiot wyraża siebie, swoje myśli i przeżycia (S. Popek, 1988). Osoba o zachowaniu twórczym jest wrażliwa na

2.1. Źródła inspirujące budowę koncepcji własnej

problemy, otwarta na różnorodne bodźce, przy tym potrafi krytycznie ocenić. Równocześnie jest zdolna do myślenia twórczego, którego funkcją jest wytwarzanie wielu pomysłów, hipotez inspirowanych problemami otwartymi i twórczym rozwiązywaniem problemów (S. Popek, 2003). Stopień aktywności lub pasywności decyduje o tym, czy są to postawy deklarowane, utajone, czy operatywne (*ibidem*).

Zdaniem S. Popka (1988) postawa twórcza jest ukształtowana zarówno genetycznie, jak i poprzez indywidualne doświadczenia, sferą poznawczą i charakterologiczną, wykazującą tendencję, nastawienie i gotowość do przekształcania świata i własnej osobowości, czyli jest to aktywny i eksploracyjny stosunek do otoczenia i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości. Postawa twórcza jest pojęciem szerszym od uzdolnień twórczych, przez które S. Popek (1988) rozumie złożony mechanizm, obejmujący funkcję intelektualną, która wyznacza specyficzny stosunek do wykonywanego zadania (czyli otwartość na nowe problemy, ciekawość, motywację) i warunkuje jakość rozwiązania tego zadania dzięki myśleniu dywergencyjnemu, oryginalności i płynności myślenia, przy równoczesnej rezygnacji z rozwiązań rutynowych i stereotypowych (zob. i por. J. Koziński, 1998; A. Matczak, 1982 i 2003; Z. Pietrasinski, 1967 i 2001).

Zatem koncepcja S. Popka (1990 i 2003) zakłada, że na postawy twórcze składają się głównie dwie sfery — poznawcza i charakterologiczna⁵. Sfera poznawcza, wynikająca z dyspozycji intelektualnych i możliwości instrumentalnych, wyobraźni, intuicji i myślenia dywergencyjnego — została określona przez S. Popka (1990) jako zbiór cechy heurystycznych, a ich przeciwieństwem są cechy algorytmiczne.

Drugą sferę tworzącą continuum nonkonformizm–konformizm, stanowi zespół cech charakterologicznych, zapewniających aktywne realizowanie możliwości poznawczych jednostki. Efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie we współdziałaniu z innymi cechami (S. Popek, 1990). Nonkonformizm (N) określa się następującymi cechami: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samoorganizacja, samodzielność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości itp. Konformizm (K) określa się cechami przeciwnymi (S. Popek, 1990).

Postawa twórcza, wyznaczona przez heurystyczność i nonkonformizm, charakteryzuje się: nowatorstwem (oryginalnym, inwencyjnym stosunkiem do świata, wyobraźnią, fantazją, elastycznością myślenia, otwartością, przewycięzaniem bezsilności), zaangażowaniem emocjonalnym (entuzjazmem, natchnieniem, integracją twórcy z dziełem), spostrzegawczością i inteligencją (logicznym myśleniem, korzy-

⁵ O czym napisano dokładnie w *Wizerunku twórczego pedagogicznie nauczyciela*, podrozdz.1.2.

staniem z doświadczeń, wnioskowaniem, abstrahowaniem), stycznością (poszukiwaniem prawdy, wiernością twórcy samemu sobie, samodzielnością myślenia, odpowiedzialnością za swoje czyny — S. Popek, 2003).

Odbiór dzieła twórczego związany jest zaś z sytuacją subiektywnego przeżycia twórcy i odbiorcy (S. Popek, 2003). Odbiór ten jawi się budzeniem w zmysłach przeżyć przyjemnych lub przykrych, chęcią ich utrzymania lub wygaszania, racjonalizacją i pozostawianiem śladów informacyjnych w świadomości o charakterze poznawczym. „Mamy tu zatem do czynienia z trzema rodzajami procesów psychicznych: poznawczym, emocjonalnym i wolicjonalnym” (*ibidem*, s. 21).

S. Popek (2003), zgodnie z myślą K. Urbana (1992) założył, że twórczości nie można rozpatrywać pod jednym kątem, ponieważ nie ma jednego dominującego wskaźnika uzdolnień i przebiegu procesu twórczego. Przyjął dwa składniki warunkujące przebieg procesu twórczego i postaw twórczych: poznawczy (myślenie i działanie dywergencyjne, ogólna wiedza, specyficzna wiedza i specyficzna zręczność) i osobowościowy (koncentracja i zaangażowanie w zadanie, motywacja i motyw, otwartość i tolerancja na niejasności).

Dopiero „wszystkie te składniki tworzą zewnętrzne i wewnętrzne warunki dla procesu i postaw twórczych” (S. Popek, 2003, s. 90). Ich zaś ujawnianie się i funkcjonowanie zależy od dziedziny twórczości, fazy procesu, cech osobowościowych i warunków „mikro- i makrootoczenia” (*ibidem*). Zdaniem K. Urbana (1992) twórczość jest zdolnością do wytwarzania oryginalnych rozwiązań dzięki specyficznej wrażliwości na problem i dostrzeganiu ukrytych implikacji. Wynika z interakcji czynników składających się na ogół tych zdolności. Używa on też terminu „potencjał twórczy”, który obejmuje zespół właściwości motywacyjno-osobowościowych i zdolności intelektualnych charakteryzujący osoby twórcze (por. M. Wróblewska, 2005).

Postawę twórczą w stosunku do środowiska można pobudzać i rozwijać, najlepiej poprzez samokształcenie i wychowanie umysłowe podmiotu, polegające na dostarczaniu adekwatnych technik pracy umysłowej (S. Popek, 2003). Nauczyciele, wychowawcy nie mogą wyobrazić sobie życia i narzędzi pracy w przyszłości, do której przygotowują. Jednostka samodzielnie buduje swoją osobowość, przyjmując lub odrzucając podniety rozwojowe. Tylko samodzielną pracą, samokształceniem osiąga wytyczony cel (por. A. Cudowska, 2004; E. Nęcka, 1999 i 2001; K.J. Szmidt, 2001 i 2007; J. Uszyńska-Jarmoc, 2003).

Postawę twórczą reprezentuje jednostka charakteryzująca się specyficznym sposobem zachowania w procesie twórczym, dominacją określonych funkcji poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych i charakterem rezultatu procesu twórczego (S. Popek, 2003). Autor przyjmuje też, że ekstrawertycy będą reprezentować przede wszystkim wzrokowy, behawioralny i intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej, introwertycy zaś typ emocjonalny, intuicyjny i wyobraźniowy (*ibidem*).

2.1. Źródła inspirujące budowę koncepcji własnej

Na tej podstawie wyróżnia twórczość obiektywną i subiektywną. Ta pierwsza polega na odkrywaniu, tworzeniu rzeczy, idei, koncepcji oryginalnych, niepowtarzalnych, które pojawiają się w kulturze jako pierwsze. Jest to twórczość — zdaniem S. Popka (2003, s. 19) — wyższego rzędu, polegająca na tworzeniu „całkowicie nowych konfiguracji, powstających z elementów odległych skojarzeń, prowadzących do rozwiązań oryginalnych, a zarazem generatywnych. Zjawisko to ma miejsce stosunkowo rzadko. Twórczość obiektywna może być rozpatrywana w czterech podstawowych kategoriach: jako wytwór, proces, osobowość twórcza (genialna), a także w aspekcie społecznej akceptacji tak zwanych dzieł pierwszych”. Twórczość subiektywna, zwana wtórną, egalitarną, występuje stosunkowo częściej niż obiektywna. Polega na odkrywaniu zjawisk już istniejących, o których autor nie wie. Dla niego samego utworzone dzieło jest nowe, oryginalne (*ibidem*).

Zgodnie z koncepcją S. Popka przyjęto w autorskiej koncepcji twórczości pedagogicznej jej podział na obiektywną i subiektywną, a przy analizie przeprowadzonych badań za szczególnie istotne w tejże twórczości następujące predyktory: ich zakres wiedzy, cechy myślenia dywergencyjnego i twórczego, cele i motywy, proces twórczy, zachowania, postawy twórcze oraz wytwory. Ponieważ człowiek jest wewnętrznie i zewnętrznie sterowany, dlatego dla rozwoju twórczości ważne jest — zdaniem S. Popka (2003) — środowisko przyrodnicze, społeczne, kulturowe i ekonomiczne. Te same warunki na jedne osoby mogą działać jako stymulatory twórczości, a na innych jako źródło frustracji i depresji (*ibidem*). Owe właściwości to układ dynamiczny wielostronnie sprzężony „wykazujący odmienne konfiguracje u poszczególnych twórców, co wynika z różnic indywidualnych w rozwoju, a także zróżnicowanej specyfiki działań twórczości” (S. Popka, 2008, s. 20).

2.1.3. Edukacja dla twórczości i poziomy twórczości

Ponieważ projektowany i zrealizowany przez autorkę rozprawy eksperyment obejmował kształcenie nauczycieli klas młodszych w zakresie twórczości pedagogicznej poprzez realizację treści z pedagogiki twórczości za pomocą metod i treningów twórczości, dlatego należy tutaj omówić kolejną z koncepcji, tj. edukację dla twórczości. Zastosowanie psychologii twórczości w edukacji obejmuje dwa oddziaływania. Pierwsze — polega na usuwaniu barier, przeszkód hamujących uczniów, w celu rozwoju i ekspresji ich zdolności twórczych. Drugi — obejmuje przekazywanie wiedzy o twórczości i ćwiczenia sprawności poznawczych, aby te zdolności rozwijać i wspomagać.

Jednym z pierwszych badaczy rozwijania zdolności twórczych w procesie edukacji był Paul Torrance (1974). Założył on, że dzieci dysponują potencjalnymi zdolnościami twórczymi, które w toku edukacji są hamowane przede wszystkim przez

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

nauczycieli. Dlatego też dla nich sformułował zasady postępowania z dzieckiem twórczym:

- szacunek dla niezwykłych pytań,
- poszanowanie nietypowych rozwiązań,
- każdy pomysł jest wartościowy,
- zapewnienie dzieciom możliwości działania bez oceny,
- zamiast ogólnej ocen dokładne wskazanie zalet i wad (*ibidem*).

Inną postacią usuwania przeszkód w rozwoju twórczości w procesie edukacji były treningi twórczości organizowane przez np. Edwarda Nęcę. Podstawową tezę tego przedsięwzięcia było założenie, że twórczy nauczyciel wykształci twórcze dzieci. Chodziło o niekonwencjonalne prowadzenie zajęć dydaktycznych, które mają wartość samoistną i wspomagają rozwój poznawczy uczniów (E. Nęcka, 2001). Nauczyciel powinien mieć umiejętność tworzenia nowych pomysłów, skutecznego eliminowania przeszkód w myśleniu twórczym. Jego zadaniem jest rozwijanie kreatywności jako cechy. E. Nęcka (2001) uważa, że w wyniku treningów twórczości nauczyciel stanie się bardziej twórczy i wpłynie pozytywnie na poziom kreatywności swoich uczniów.

Według K.J. Szmidta (2007, s. 20–23) wielu współczesnych autorów piszących o pedagogice twórczości nie odróżnia twórczego nauczania od nauczania twórczości. *Twórcze nauczanie*, jako podejście dydaktyczne, sugeruje efektywniejszy (od tradycyjnego) proces uczenia się oraz rozwijanie i modyfikowanie materiałów i sposobów nauczania, rozbudzających zainteresowania i motywacje uczniów. *Nauczanie twórczości* polega na prowadzeniu zajęć, podczas których uczniowie poznają zasady twórczego myślenia, techniki rozwiązywania problemów, usuwania barier (E. Nęcka, 2001).

Nauczanie (do) twórczości zaś nakierowane jest na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania. Obejmuje ono trzy zasadnicze działania: ośmielanie do twórczości, udzielanie pomocy uczniom w rozpoznawaniu własnych zdolności twórczych, wspieranie jej i uczniów. Dalej — zauważa K.J. Szmidt (2007, s. 21) — „nauczyciel, który twórczo naucza [...], nie naucza twórczości. Jednak ten który naucza twórczości, jednocześnie realizuje twórcze nauczanie. Nie można bowiem nauczać twórczości bez kreatywności w dziedzinie stosowanych metod, bez opracowania nowych i oryginalnych form oraz środków dydaktycznych, bez innowacyjnego podejścia dydaktycznego”.

Na podstawie powyższych rozważań zaproponowano tutaj *kształcenie (a raczej dokształcanie) nauczycieli w zakresie twórczości pedagogicznej*, polegające na dostarczaniu wiedzy na temat twórczości oraz stosowaniu twórczych metod i środków pracy przez nauczyciela kształcącego ludzi twórczych, tworzących innowacje. Uwzględnia się równocześnie tezę, zgodnie z psychologią poznawczą, że człowiek

2.1. Źródła inspirujące budowę koncepcji własnej

jako samodzielny podmiot przyjmuje postawę badawczą wobec świata, a napływające informacje z niego koduje w pamięci i stosuje w praktyce (J. Bruner, 1978). Stosowane jest na zajęciach wielostronne nauczanie, wzbogacone o problemowe metody nauczania (burza mózgów, synektyka, analiza morfologiczna, pytania Altszullera, TRoP, metoda projektów, kojarzenie pomysłów), treningi twórczości, techniki stymulujące myślenie twórcze, odwołując się do sfery i aktywności intelektualnej, emocjonalnej, praktycznej, respektujące cztery drogi dochodzenia do wiedzy, czyli przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie (J. Antoszkiewicz, 1990; W. Limont, 1994 i 1996; W. Okoń, 1987; E. Nęcka, 1987; K.J. Szmidt, 2001, 2007). Dzięki temu studium nauczyciele stosują zdobytą wiedzę w praktyce, działając twórczo, tworząc równocześnie innowacje pedagogiczne. Zaproponowane kształcenie wpisuje się więc w twórcze nauczanie i nauczanie do twórczości, uogólniając w edukację dla twórczości.

Autorka koncepcji poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczycieli odwołuje się do czterech poziomów twórczości E. Nęcki, które w kolejnej części podrozdziału zostaną przeanalizowane. Twórczość przejawia się — zdaniem E. Nęcki (2001) — na różnych poziomach i wymaga odmiennej perspektywy czasowej. Dopiero uwzględnienie wszystkich poziomów pozwala zbliżyć się do istoty twórczości, jako zjawiska (*ibidem*).

I.A. Taylor (1975) wyróżnia pięć poziomów twórczości: ekspresyjny (spontanicznie pojawia się w wieku dziecięcym), zawodowy (występuje w wyniku profesjonalnej działalności i jej celem jest generowanie oryginalnych rzeczy), wynalazczy (potrzebna jest tutaj umiejętność wykorzystania znanych rzeczy w nowy sposób), innowacyjny (czyli udoskonalanie istniejącego już przedmiotu) i wyjątkowy (to działalność dająca nowe szkoły, kierunki, style w danej dziedzinie twórczości).

Znacznie szerzej przedstawił i zinterpretował poziomy twórczości E. Nęcka (2001). Rozróżnił cztery jej poziomy: płynny, skryształizowany, dojrzały i wybitny. Pierwszy poziom, płynny, obejmuje potencjalne zadatki, decydujące o możliwościach wytwarzania nowych pomysłów, stanowiące niezbędny składnik rozwoju innych rodzajów twórczości. Oznacza elementarne procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne, które pozwalają wytworzyć nowe pomysły. Do poznawczych składników twórczości płynnej zaliczamy generowanie nowych pomysłów, proces myślenia dywergencyjnego, uwagę, percepcję, wyobraźnię, posiadaną wiedzę pojęciową. Do osobowościowych aspektów twórczości płynnej zaliczamy: otwartość, płynność, giętkość wytwarzania oryginalnych pomysłów, czyli jest to ideacja.

Twórczość skryształizowana — drugi poziom — wymaga poziomu twórczości płynnej, wiedzy, doświadczeń i umiejętności w określonej dziedzinie oraz dostrzegania problemów i myślenia krytycznego, a także polega na wykorzystaniu zdolności ideacyjnych w osiąganiu celu, rozwiązywaniu problemów. Przejawia się ona

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

zdolnością rozwiązywania określonej klasy problemów i dążeniem do specyficznej kategorii celów. Pojawia się później w toku indywidualnego rozwoju człowieka.

Twórczość dojrzała pozwala podejmować ważne społecznie cele, zadania i problemy. Jej składnikiem jest motywacja samoistna, wspomagana hubrystyczną i potrzebą osiągnięć. Ważny jest też nonkonformizm, odporność na naciski społeczne i wytrwałość. Na tym poziomie istotny jest trafny wybór celu, szeroka wiedza z danego zakresu, rozwinięte zdolności społeczne i mądrość życiowa.

Twórczość wybitna to szczególny rodzaj twórczości dojrzałej. Osoby o twórczości wybitnej mają skłonności do ryzyka intelektualnego, dogłębnego zrozumienia podjętego problemu. Pozwala to stworzyć społecznie oryginalne dzieła, znacznie zmieniające pewną dziedzinę życia czy naukę.

E. Nęcka — autor tej koncepcji przyjmuje, że twórczość jest cechą ciągłą (a nie dychotomiczną). Jest też zjawiskiem niejednorodnym, zróżnicowanym, występującym u każdej osoby w każdym wieku. Poszczególne poziomy twórczości różnią się znaczeniem wyników i oceny społecznej oraz jej przebiegiem w czasie.

W tym podrozdziale przestudiowano pięć założeń teoretycznych najistotniejszych dla autorskiej koncepcji twórczości pedagogicznej nauczycieli. Dzięki twórczości pedagogicznej R. Schulza 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, a której efektem są innowacje. Systemologiczne inspiracje w pedagogice i psychologii pozwalają autorce rozprawy zbadać najistotniejsze predyktory twórczości pedagogicznej, tj. ich zakres wiedzy, cechy myślenia dywergencyjnego i twórczego, cele i motywy twórczości pedagogicznej, zachowania i postawy twórcze, ich wytwory i środowisko zewnętrzne tejsze twórczości. Projektując i realizując eksperyment, kształcono nauczycieli w zakresie pedagogiki twórczości, stosując metody i treningi twórczości, co wpisuje się w koncepcję edukacji dla 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 klas początkowych.

Zatem przedstawione założenia dały teoretyczną podstawę: 1. budowania autorskiej koncepcji poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych; 2. zrealizowania kształcenia nauczycieli w zakresie twórczości pedagogicznej z zastosowaniem wybranych technik i treningów twórczości; 3. przeprowadzenia badań własnych, wraz z ich analizą i interpretacją.

2.2. Twórczość pedagogiczna subiektywna węższego zakresu

Zasadne wydaje się poszukiwanie rozwiązań wielu współczesnych problemów egzystencjalnych i społecznych, odwołując się do twórczego potencjału podmiotu i cech jego dzieła, w których wyrażony stosunek do życia przyjmuje walory poznawcze (J. Koziński, 1998, 2000; A. Strzelecki, 1989, 2004). Autorka niniejszego tekstu ze względu na reprezentowane podejście i zainteresowania ogranicza niniejszy podrzdział do rozważań mających charakter systemowy, podmiotowy i humanistyczny w psychologii i pedagogice, które równocześnie są inspiracją jej rozważań, koncepcji i badań.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wybranych systemowych koncepcji twórczości można przyjąć, że twórczość pedagogiczna nauczycieli klas młodszych dotyczy: interakcji cech, uzdolnień, procesu, zachowań, postaw (S. Popek, 2003); jej przebiegu na poszczególnych poziomach (E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003); obranych dziedzin i wymiarów (R. Schulz, 1994); traktowania jej jako cechy ciągłej, występującej u każdej osoby w każdym wieku z różną siłą i natężeniem (E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003); dynamicznego, wszechstronnego, pełnego rozwoju człowieka i jego osobowości (K. Obuchowski, 1998, 2004; C. Rogers, 2002; R. Sternberg, 2001); poszukiwania i rozwijania obranej dziedziny życia i edukacji (K. Obuchowski, 1998, 2004; R. Sternberg, 2001); absolutnej autonomii jednostki i przekraczania samego siebie (J. Koziński, 1998; K. Obuchowski, 1998, 2004); otwarcia się człowieka na świat (K. Obuchowski, 1998, 2004); sensu życia i słuszności działań zawodowych (K. Obuchowski, 1998, 2004); najpełniejszej świadomości przedmiotów i otoczenia (E. Fromm, 2000); interakcyjnego i zależnościowego oddziaływania człowieka na otoczenie i odwrotnie (T. Tomaszewski, 1984 i 1998); generowania zmiany (M. Csikszentmihalyi, 1999); wyboru drogi życiowej i zawodowej (R. Sternberg, 2001); odkrywania (R. Sternberg, 2001) oraz przekształcania świata (T. Tomaszewski, 1984 i 1998);

Ponieważ istnieje przekonanie — dzięki orientacji humanistycznej i pankreacjonistycznej oraz dzięki teoriom: interakcyjnej, dziedzin, wymiarów i poziomów twórczości — że istota ludzka jest ze swej natury twórcza, dlatego psychologia twórczości „zorientowana empirycznie wyodrębnia dwa rodzaje twórczości: twórczość obiektywną i subiektywną” (S. Popek, 2003, s. 19).

Twórczość obiektywna jest odkrywaniem, tworzeniem nowych, oryginalnych, niepowtarzalnych idei, pojawiających się w kulturze duchowo-materialnej po raz pierwszy (*ibidem*). Twórczość subiektywna zaś, „inaczej wtórna [...], występuje bardzo często [...] i jest odkrywaniem prawdy, rzeczy już istniejących, ale o których istnieniu twórcy nie był poinformowany” (S. Popek, 2003, s. 19). Im większe znaczenie kulturowe ma dana twórczość pedagogiczna czy utworzone innowacje, programy

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

autorskie, tym bardziej ma ona wymiar społeczny, osiągając poziom obiektywny (*ibidem*).

Twórczość pedagogiczna subiektywna wkomponowuje się w koncepcję twórczości codziennej (K.J. Szmidt, 2007), jako „twórczości dla każdego” (M. Stasiakiewicz, 1999), przez małe „t” (E. Nęcka, 1995), metodycznej (J. Kujawińskiego, 2001), ma charakter samospełniania się człowieka (M. Stasiakiewicz, 1999).

Na tej podstawie autorka niniejszej rozprawy wyróżnia twórczość pedagogiczną subiektywną i obiektywną, obydwie węższego i szerszego zakresu, nawiązując do poziomów twórczości E. Nęcki (2001) i S. Popka (2003) oraz dziedzin i wymiarów twórczości R. Schulca (1994) (zob. tabela druga 2)

Tabela 2

Poziomy i zakresy twórczości pedagogicznej oraz ich rezultaty

Poziomy		Zakres	Rezultaty	
NIŻSZY	subiektywny	węższy	- spotkania z uczniem	lub
			- innowacje naśladowcze	lub
			- innowacje produkcyjne	lub
			- innowacje inwencyjne	i
			- zakres i poziom wiedzy teoretycznej	
		szerszy	- efektywność pracy pedagogicznej	i
			- innowacje modyfikujące	lub
			- utworzone programy autorskie (indywidualnie lub zespołowo)	
WYŻSZY	obiektywny	węższy	- twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych	i
			- proces zmian pedagogicznych	i
			- utworzone programy autorskie (indywidualnie lub zespołowo)	
		szerszy	- twórczy styl pracy	i
			- samorealizacja zawodowa	i
			- tworzenie nowych oryginalnych idei, koncepcji.	

Źródło: opracowanie własne.

Według klasyfikacji zawartej w tabeli przeprowadzono analizę twórczości pedagogicznej nauczycieli klas początkowych z uwzględnieniem jej poziomów i zakresów, czemu poświęcono poszczególne paragrafy niniejszego podrozdziału.

Rozumienie wąskie wiąże się z fenomenem aktywności twórczej nauczycieli bezpośrednio zaangażowanych w proces kształcenia i wychowania, co wynika z twórczego rozwiązywania problemów edukacyjnych. Wszystko to, z czym mamy do czynienia w akcie twórczym — to subiektywna projekcja (S. Popek, 2003). W tym wypadku twórczość pedagogiczna jest ściśle związana z podstawowym pod-

2.2. Twórczość pedagogiczna subiektywna węższego zakresu

miotem edukacji — uczniem, jego właściwościami, dyspozycjami, umiejętnościami i skłonnościami, postawami i dążeniami. Należy ją odnieść do działań pojedynczych twórców, nauczycieli, bezpośrednio pracujących z uczniem (uczniami) i opracowujących innowacje swojego indywidualnego doświadczenia i na jego podstawie (por. R. Schulz, 1994). Nauczyciel twórczy pedagogicznie subiektywnie w węższym zakresie jest zdolny pobudzać innych do przetwarzania środowiska, celowo prowokując zmiany, które polegają na zastępowaniu dotychczasowego stanu rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio (por. R. Schulz, 1990). Jest on świadomy, oryginalny i specyficzny, tworzy jakościowo nowe spotkania z uczniami w stosunku od dotychczasowych form. W czasie interakcji z dziećmi, widząc ich potrzeby i możliwości, pojawia się u nauczyciela twórczego całościowe ich postrzeganie. Jest więc to naturalna jego potrzeba, w której zakresie pozyskuje niezbędną wiedzę i umiejętności. Występują u niego potencjalne zadatki (myślenie dywergencyjne, uwaga, percepcja, wyobraźnia) na wytwarzanie nowych rozwiązań (E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003).

Najniższy poziom twórczości pedagogicznej, subiektywny węższego zakresu, obejmuje: spotkania z uczniem lub innowacje naśladowcze, lub produkcyjne, lub też inwencyjne i zakres wiedzy teoretycznej. Autorka pracy pragnie zwrócić uwagę na zawarte w tabeli i w powyższym zdaniu spójniki „i”, „lub”, których obecność oznacza, że musi wystąpić zarówno jeden i drugi warunek albo tylko jeden lub drugi.

2.2.1. Spotkanie nauczyciela z uczniem

W pedagogicznym akcie twórczym istotne jest spotkanie z uczniami, a nie samo ich postrzeganie. Wiąże się ono z intensywnością emocjonalną, siłą woli, pobudzoną motywacją, zaangażowaniem się emocjonalnym i intelektualnym (por. J. Koziński, 1998; K. Obuchowski, 1998 i 2004; T. Tomaszewski, 1984 i 1989).

Nauczyciel w *bezpośrednim spotkaniu z uczniem* (uczniami) koncentruje się na relacji nadawca (nauczyciel–uczeń) — komunikat — odbiorca (nauczyciel–uczeń) — (U. Ostrowska, 2000; E. Muszyńska, 1998). Podstawą twórczego działania nauczyciela jest spotkanie, które pozwala na autentyczność, spontaniczność, wolność wyboru, twórczość i rozwój. Niepowtarzalna natura nauczyciela jest wyrażona i w pełni realizuje się poprzez bycie człowiekiem w związku z innymi ludźmi (U. Ostrowska, 2000; H. Sowińska, 1974). Podstawą twórczości pedagogicznej nauczyciela jest człowiek autentyczny i dlatego jego głównym celem jest pomoc dziecku w uzyskiwaniu własnej autentyczności, w odkrywaniu własnego „Ja”, w byciu twórczym, co stanowi podstawowy warunek samorealizacji obydwóch podmiotów edukacji i harmonijnego rozwoju ich osoby (A. Maslow, 2006; U. Ostrowska, 2000; R. Schulz, 1994). Nauczyciel twórczy pedagogicznie traktuje dziecko jako niepowtarzalną ca-

łość, której nie można sprowadzić do sumy składników, tj. wartości, potrzeby, zachowania i myśli. Stanowią one zintegrowaną strukturalnie i funkcjonalnie jedność. Konflikty interpersonalne powstałe między dziećmi lub między dziećmi a nauczycielem wynikają z sytuacji trudnych dla jednostki, które zakłócają jej działanie zmierzające do osiągnięcia celu (M. Cywińska, 1995 i 2004; H. Sowińska, 1974).

Twórcze postępowanie wychowującego inspirowane, wyzwala i rozwija twórcze dyspozycje wychowanka (por. K. J. Szmidt, 1998, 2001, 2007). Tak jest wówczas, gdy nauczyciel opracował i realizował treningi twórczości, innowację pedagogiczną, gdy dokonywał zmian w strukturze sytuacji wychowawczych, aby prawidłowo funkcjonował jej każdy podmiot (M. Cywińska, 1995 i 2004; H. Sowińska, 1974) itp.

Każda jednostka jest niepowtarzalna. Dlatego działalność nauczyciela formująca, kształtująca, rozwijająca człowieka, a więc wychowanie w znaczeniu węższym, tworzy konieczność znajdowania niekonwencjonalnych, nietypowych sposobów oddziaływania na wychowanka, tworzenia i rozwiązywania niepowtarzalnych sytuacji edukacyjnych. Z tego powodu wychowanie ma znamiona działania twórczego (R. Schulz, 1994 i 1999).

Działanie twórcze prowadzi do twórczego wyniku (por. E. Nęcka, 1995, 2001; K. J. Szmidt, 1996, 2001, 2007; J. Sołowiej, 1995; A. Tokarz, 2005). Ten schemat nie uwzględnia sytuacji wychowawczych, w czasie których podejmowane są oddziaływania z zamiarem formułowania twórczych dyspozycji jednostki. W tym sensie twórczość wychowawcza nie musi prowadzić do ukształtowania twórczego człowieka. Można podejmować działania oryginalne, nowe, wartościowe (czyli twórcze), których skutki mogą nie być wychowawcze ani twórcze (R. Schulz, 1994 i 1996).

W twórczości pedagogicznej nauczyciela ważny jest uczeń, którego działalność wykazuje cechy aktywności twórczej: automotywację, autosatysfakcję i autorealizację, przebiegające w poczuciu odpowiedzialności i świadomości celu, samodzielne tworzenie pożytecznych dla dziecka nowości (J. Kujawiński, 2001). Nauczyciel troszczy się o to, aby dzieło stworzone przez ucznia było wartościowe dla niego z pedagogicznego punktu widzenia. Istotne jest również, aby w kolejnych klasach wzrastał stopień świadomości celu uczniowskiej twórczości. Tym samym wie on, że to, co utworzył, zawdzięcza własnemu wysiłkowi i zaangażowaniu (por. A. Cudowska, 2004; K. Krasoń, 2005; K. J. Szmidt, 1996, 2001; M. Wróblewska, 2003).

Opracowywane problemy twórcze, aby motywowały uczniów zarówno do chętnego ich podejmowania, jak i samodzielnego wykonywania z zadowoleniem i w poczuciu odpowiedzialności, trzeba wiązać z potrzebami dzieci i środowiska, które w tym celu trzeba na bieżąco rozpoznawać. Głównym zadaniem nauczyciela jest organizowanie warunków uczenia się, które możliwie najlepiej sprzyjałyby aktywności twórczej uczniów (M. Burtowy, 1992; U. Ostrowska, 2000).

2.2. Twórczość pedagogiczna subiektywna węższego zakresu

Nie ma złych uczniów, są tylko tacy, do których jeszcze nauczyciel nie znalazł właściwego „klucza”. Nie wystarczy w pracy z uczniami być kompetentnym fachowcem, posiadającym wiedzę i umiejętności (M. Burtowy, 1992). Te właściwości nauczyciela kl. I-III wywołują często typowe reakcje uczniów (tab. 3.).

Tabela 3

Właściwości nauczyciela i reakcje uczniów

Stosunek	Właściwości nauczyciela, zachowania i postawy wobec uczniów	Typowe reakcje, zachowania i postawy uczniów związane z właściwościami i postawami nauczyciela
Pozytywny	Życzliwy dla uczniów. Szczerze wypowiada się. Dotrzymuje umów i przyrzeczeń. Często śmieje się, żartuje, dowcipkuje. Ma schludny wygląd i dobrą prezencję. W pracy jest poważny. Nie ulega nastrojom. Punktualnie rozpoczyna lekcje. W klasie jest pracowity i sumienny w wykonywaniu obowiązków. Postępuje sprawiedliwie przy ocenie zachowań uczniów. Cierpliwie wysłuchuje zdania uczniów.	Dzieci chętnie przebywają z nauczycielem. Zbliżają się uczuciowo do nauczyciela. W czasie lekcji starają się zachować spokojnie i poważnie. W skupieniu wykonują swoje obowiązki. Nie spóźniają się na lekcje. Naśladują nauczyciela w pracy. Lubią za to nauczyciela i szanują. Łatwiej można wyrobić podatność na wpływy wychowawcze.
Negatywny	Nie dotrzymuje słowa. Często się gniewa na dzieci i złości. Zachowuje się impulsywnie, krzyczy. Ulega nastrojom. Nie lubi dzieci. Do klasy przychodzi rozgniewany. Brzydko się wyraża. Na przerwach nie rozmawia z uczniami. Brakuje mu cierpliwości i spokoju.	Uczniowie nabierają przekonania do nieprawdomówności. Idą do szkoły z niechęcią i obawą. W czasie lekcji boją się i tracą pewność siebie. Między nauczycielem a uczniami wytwarza się dystans. Brak wzoru w zachowania, niechęć do naśladowania.

Źródło: opracowanie własne (por. M. Burtowy, 1992; H. Sowińska, 1974).

Pozytywne właściwości nauczyciela sprawiają, że uczeń nie tylko jest w centrum jego uwagi, ale też motywują i angażują go w proces dydaktyczno-wychowawczy, prowadząc do jego efektywności (zob. S. Guz, 1999).

Zdaniem R. Głotona i C. Clero (1985) trzy czynniki warunkują aktywność twórczą ucznia: wewnętrzna motywacja, klimat jego porozumienia z otoczeniem, poczucie bezpieczeństwa i wolności. Znaczy to, że autentyczna aktywność twórcza ucznia jest motywowana wewnętrznie jako potrzeba wyrażania siebie, własnych doznań i przeżyć oraz odczuwania radości z samorealizacji (por. E. Nęcka, 1995, 2001; K.J. Szmidt, 1996, 2001, 2007; J. Sołowiej, 1995; A. Tokarz, 1985 i 2005). Potrzeba uzewnętrznienia i konkretyzacji własnych myśli i odczuć uwarunkowana jest świadomością i możliwością porozumiewania się z ludźmi w mowie i piśmie oraz pełną tolerancją (*ibidem*).

Klasa jako grupa społeczna, wychowawcza, może stymulować myślenie twórcze swoich członków poprzez aprobatę i uznanie dla różnorodnych twórczych pomysłów i rozwiązań (por. M. Łobocki, 1992, 2002; K. J. Szmidt, 1998, 2001 i 2007; H. Sowińska, 1974; M. Wróblewska, 2005). W takiej sytuacji uczymy wycho-

wanka szanować własne twórcze myślenie. Jednym ze sposobów jest zachęcanie do zapisywania nowych pomysłów, co pozwala później uczniom na ich analizę, ocenę, modyfikację i realizację. Uczniowie twórczy zachowują się inaczej, specyficznie, indywidualnie i nie identyfikują się z grupą i jej celami, dlatego budzą niechęć, a nawet wrogość (S. Popek, 1988 i 2003; A. Sękowski, 2001). Zatem zadaniem nauczyciela jest likwidowanie lęku, rozwiewanie obaw, wyrabianie umiejętności unikania sankcji ze strony kolegów oraz dostarczanie informacji dotyczących procesu twórczego, zapoznawanie z tymi prawidłowościami i realizowanie ćwiczeń zwiększających możliwości twórcze wychowanków (por. M. Burtowy, 1992; M. Łobocki, 1992, 2002; K.J. Szmidt, 1998, 2001 i 2007; M. Wróblewska, 2005). Nauczyciel, inspirując zainteresowania uczniów, wspiera i ocenia uczenie się inicjowane przez nich samych, a także wdraża ich do samokształcenia, rozwijając motywację. Stwarzając sytuacje trudne, wymaga twórczego myślenia, poprzez stawianie dziwnych (a czasem) śmiesznych problemów, odpowiadając na każde pytanie, rozwiązując bardzo trudne sytuacje (*ibidem*). Takie sytuacje zapewniają uczniom wzmoczoną aktywność i czas spokoju. W każdej chwili i o każdym czasie nadchodzą twórcze pomysły. W toku lekcyjnym nauczyciel w pełni realizuje pomysł, aby kształtować nawyk sprawdzania pomysłu i urzeczywistniania go. W tej sytuacji okazuje się pożyteczna ewaluacja pomysłu, pozwalająca ukazać zalety i braki, co ma prowadzić do jego ulepszenia. Dlatego trzeba zachęcać uczniów do zdobywania szerokiej wiedzy z różnych dziedzin. Dzieci twórcze dobrze czują się w szkole, w której spotykają życzliwość i cierpliwość nauczyciela, mającego dla nich czas, skłonny do słuchania i realizującego najbardziej oryginalne pomysły (*ibidem*).

W swojej pracy nauczyciel twórczy pedagogicznie — zdaniem H. Kwiatkowskiej (1988) — nie powinien sobie stawiać pytań: Jak uczyć i wychowywać? W jaki sposób zmieniać ludzi? Powinien stawiać sobie pytanie: Jak mogę przyczynić się do zaistnienia relacji, stosunku między mną a uczniem, co równocześnie wpłynie na mój i jego rozwój? Potrzeby ucznia należy stawiać wyżej niż własne. O niepowodzeniu jego pracy nie decyduje brak wiedzy z przedmiotu nauczania, ale jest ono spowodowane brakiem umiejętności nauczania, przekazywania wiedzy (H. Kwiatkowska, 1988, 1997 i 2005). Nauczyciel w zasadniczej mierze jest twórcą samego siebie i uczniów, czyli winien być w pełni świadomy i odpowiedzialny za swoją twórczość pedagogiczną.

Twórcza praca nauczyciela pozwala na rozwijanie u wychowanków twórczej aktywności (P. Torrance, 1974). Dąży on do osiągnięcia przez nich najwyższego poziomu samodzielności, rozwijania umiejętności dostrzegania różnorodnych problemów i dochodzenia różnymi drogami do najlepszych sposobów ich rozwiązywania (J. Koziński, 1987 i 1998; Z. Pietrański, 1969 i 2001). Uczy dzieci otwartości na świat i na drugiego człowieka, empatii, asertywności, a przede wszystkim akceptacji

2.2. Twórczość pedagogiczna subiektywna węższego zakresu

samego siebie, wiary we własne umiejętności, niezależności intelektualnej (*ibidem*), co prowadzi w konsekwencji do planowania innowacji.

2.2.2. Innowacje pedagogiczne

Przez innowacje rozumiemy nowości, nowinki — to przeciwieństwo rutyny, naśladowania, schematyzmu i epigonizmu (P.F. Drucker, 1992). Są to — zdaniem G. Tarde — zmiany społeczne, będące rezultatem inicjatywy jednostek, rozwijających nowe idee i pomysły naśladowane później przez innych (*ibidem*). Muszą one być świadomie wprowadzane i ważna jest ich jakość a nie ilość. Innowacje odpowiadają na potrzeby ludzi, nieraz je wyprzedzają i kreują, a często towarzyszy im konserwatyzm i niechęć ze strony społeczeństwa. Innowacje rozumiemy jako wynik twórczego działania, przedmiot będący składnikiem kultury (w tym pedagogicznej), operacje zmian (por. W. Okoń, 2004; Z. Pietrasiński, 1969; R. Schulz, 1994). R. Schulz (1994) wyróżnia innowacje instrumentalne, a Z. Pietrasiński (1970) oryginalne i nieoryginalne.

Życie bez innowacji sprowadza się do wegetacji, a życie nauczyciela niewprowadzającego innowacji zmierza do wypalenia zawodowego (por. W. Okoń, 1987, 1991; R. Schulz, 1990, 1994). Tak więc umiejętności pedagogiczne mogą przybrać jedną z dwóch tendencji rozwojowych. Pierwsza polega na twórczym rozwijaniu i wzbogacaniu ich poprzez aktualizowanie teorii i kształtowanie w czasie zdobywania doświadczenia pomysłów nowatorskich, co pozwala nauczycielowi na przetwarzanie umiejętności w coraz nowsze struktury innowacyjne (I. Lesiak-Laska, 1998; W. Okoń, 1987 i 1991; T. Giza, 1998 i 1999; R. Schulz, 1990 i 1994). Druga zaś możliwość pozwala korzystać ze schematycznych metod, form, środków, zachowań i „recept”, co prowadzi do stereotypowego zachowania zawodowego, a nawet i jego wypalenia zawodowego (M. Maciaszek, 1981). Jednak nie każda zmiana jest innowacją. Z innowacją mamy do czynienia wówczas, gdy ona zmienia, ulepsza jakiś fragment rzeczywistości szkolnej. Zmiany uzasadnione, celowe, których przebieg jest zorganizowany, uporządkowany, planowy, skuteczny i które służą określonym, akceptowanym celom edukacyjnym, nazwiemy innowacjami pedagogicznymi (por. R. Schulz, 1994; W. Okoń, 2004; K. J. Szmidt, 2007).

Do zakresu innowacji pedagogicznej — według klasyfikacji dokonanej w tej pracy — należą innowacje naśladowcze, produkcyjne lub inwencyjne, które równocześnie zaliczamy — przypomnijmy — do twórczości pedagogicznej subiektywnej niższego zakresu (por. Z. Pietrasiński, 1969; E. Lesiak-Laska, 1998; R. Schulz, 1994). Należy w tym miejscu zaznaczyć, że „lub” spełnia funkcję wykluczania, czyli albo to, albo to. To oznacza, że wystarczy, aby nauczyciel utworzył jeden z rodzajów innowacji, aby jego twórczość pedagogiczną zaliczyć do subiektywnej w węższym zakresie.

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

L. Bandura (1968) widzi potrzebę wdrażania cudzych doświadczeń oraz ich upowszechniania, wskazując, że nie jest to naśladownictwo, odtwarzanie gotowych wzorów, ale przyczynianie się do podnoszenia poziomu pracy własnej i innych. J. Hawlicki (1978) zaproponował zaś, aby na podstawie czyichś innowacji nauczyciele tworzyli własne.

Dlatego też autorka pracy wyróżnia *innowacje naśladowcze*, gdy nauczyciel realizuje daną innowację jako kolejna osoba, dostosowując ją do możliwości swoich i uczniów. Zatem, dostrzegając problem w swojej pracy pedagogicznej, rozwiązuje go, twórczo wykorzystując i zmieniając już istniejącą i przynoszącą efekty innowację.

Natomiast *innowacja produkcyjna* to w ciekawej postaci lub z zastosowaniem nietypowych ćwiczeń, materiałów, zapisane rozwiązanie metodyczne. Przykładem innowacji produkcyjnej zapisanej w postaci scenariusza zajęć może być: 1. zastosowanie burzy mózgów lub analogii na zajęciach zintegrowanych w klasie drugiej szkoły podstawowej z akcentem na matematykę; 2. organizowanie wycieczek z aktywnym udziałem uczniów klasy pierwszej, którzy najpierw, według podjętych zadań, pojedynczo prowadzą wywiady z odpowiednimi osobami, zdobywają informacje o obiekcie ze źródeł muzealnych itp.; 3. integrowanie zajęć tanecznych z matematycznymi i biologicznymi itd.

Innowację inwencyjną tworzą nauczyciele twórczy pedagogicznie kl. I–III, którzy obok wiedzy pozyskanej w toku kształcenia nie są wyposażeni w strukturę naukowo opracowanych metod, lecz sami w toku doświadczenia wypracowują metody, techniki i formy najbardziej odpowiednie dla ich własnej konstrukcji psychofizycznej (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). Podstawą wyboru metody, techniki i formy pracy jest akceptacja siebie i uczniów, użycie siebie jako instrumentu wyboru, co jest aktem twórczym samym w sobie. Nie ma skutecznych metod, technik, form (*ibidem*). Do innowacji inwencyjnych zaliczamy te metody, techniki, środki lub formy, z którymi nauczyciel się zapoznał (w literaturze, na studiach, lub z obserwacji lekcji koleżeńskich), ale zmienia je, dostosowując do potrzeb i możliwości swoich wychowanków. Przykładem może być skonstruowanie (a potem wykorzystywanie na lekcjach) tablicy elektrycznej do ortografii i matematyki⁶.

D. Gabor uważa, iż obecny czas wymusza (np.) na nauczycielach innowacje poprzez rozwój naukowo-techniczny, przez swoją inercję generujący inwencję (P.F. Drucker, 1992). F. Obum zaś uznaje rozwój techniki za czynnik ewolucji społeczeństwa, do którego muszą się dostosowywać czynniki społeczne i organizacyjne, w tym nauczyciel i szkoła (P.F. Drucker, 1992).

⁶ O czym autorka pracy pisze w: *Wizerunku twórczego pedagogicznie... i Edukacji od źródeł*.

2.2.3. Wiedza teoretyczna a potoczna

Zaklasyfikowanie twórczości pedagogicznej nauczyciela do subiektywnej niższego zakresu wymaga występowania obok utworzonych innowacji szerokiego zakresu wiedzy teoretycznej. Nauczyciel, jak każdy człowiek, dysponuje wiedzą potoczną i teoretyczną jako systemem informacji zakodowanym w strukturze pamięci „długotrwałej” (por. M. Marody, 1987). Ta pierwsza jest najstarszym typem wiedzy ludzkiej, tzw. zdroworozsądkową, na którą składa się zbiór „przekonań na temat tego, jakie to obiekty wchodzą w skład rzeczywistości społecznej, jakie są ich właściwości i jakiego typu zależności między nimi zachodzą” (*ibidem*). Wiedza potoczna pochodzi z otoczenia, w którym nauczyciel żyje i z osobistych jego doświadczeń (*ibidem*). Owa zdroworozsądkowa wiedza o otaczającej rzeczywistości pozwala radzić sobie z nią w sposób zorganizowany, umożliwiający przewidywanie zachowań własnych i cudzych, a to równocześnie umożliwia podmiotowi programowanie własnej aktywności w zależności od sytuacji (*ibidem*). Wiedza potoczna ma charakter intuicyjny, oczywisty, intersubiektywny (podzielana jest przez członków grupy społecznej, do której przynależymy) i indywidualny. Jednostka wchodząca w interakcje z innymi osobami interpretuje ich zachowania i tworzy własny schemat poznawczy, z którego korzysta podczas kolejnych spotkań (*ibidem*). Wiedza potoczna jest zdobywana w bezpośrednim doświadczaniu rzeczywistości. Jest produktem indywidualnej aktywności poznawczej jednostki (M. Dudzikowa, 2007). Podmiot traktuje ją jako coś oczywistego i zrozumiałego. Uświadamiane przekonania gmatwiają się z niejasnymi odczuciami, intuicją. Wiedza ta jest weryfikowana na zasadzie poszukiwania raczej dowodów potwierdzających niż negujących (*ibidem*). Ma ona charakter bardziej opisowy niż wyjaśniający, odkrywający. Wpływa na kształt działań człowieka i postaw wobec rzeczywistości oraz staje na równi z jego potrzebami (*ibidem*).

W psychologii istnieją dwa stanowiska dotyczące wiedzy teoretycznej i jej formowania się. Pierwsze z nich przyjmuje, że wiedza istnieje obiektywnie w świecie zewnętrznym i jest niezależna od jednostki, ale też jest zgodna w każdym punkcie z rzeczywistością. Jest ona obiektywną perspektywą uczenia się i łączy się z behawiorystycznym (mechanicznym) procesem uczenia się. Sam proces uczenia się polega na gromadzeniu, kumulowaniu i przechowywaniu w pamięci wiedzy obiektywnej istniejącej zewnątrz. To stanowisko prowadzi do gromadzenia wiedzy o charakterze (często) reprodukcyjnym (por. E. Czerniawska, 1999; I. Kawecki, 2003 i 2004; M. Marody, 1987). Drugie stanowisko zakłada, że wiedza jest konstruowana i rekonstruowana przez uczącego się, przy jego aktywnym udziale i nie musi być zgodna z rzeczywistością zewnętrzną. Uczący się nie czeka na gotową wiedzę, ale sam ją konstruuje dzięki własnym doświadczeniom, nadaje jej kształt według własnego porządku, przechowuje informacje lub zmienia ich rozumienie (E. Czerniawska, 1999

i G. Mietzel, 2002). Dzięki temu tworzona jest wiedza produktywna, aktywna (E. de Bono, 1984), przez stosowanie strategii opracowywania i przetwarzania.

Mówiąc o wiedzy teoretycznej (naukowej), której cechą jest ogólność i abstrakcyjność, można wskazać jej trzy rodzaje: deklarowaną, proceduralną i metawiedzę. Wiedza potoczna przyjmuje dwa pierwsze rodzaje. Wiedza deklarowana („wiem, że”), zwana też somatyczną lub teoretyczną (M. Marody, 1987), stanowi dla człowieka receptę, jest „zbiorem przepisów wskazujących zachowania odpowiednie w określonych sytuacjach albo prowadzące do osiągnięcia określonych celów” (M. Marody, 1987, s. 112). Wiedza proceduralna („wiem jak”) to wiedza milcząca, zwana utajoną, ma ona charakter opisowy i stanowi „zbiór przekonań na temat tego, jakie obiekty wchodzi w skład rzeczywistości społecznej, jakie są jej właściwości i jakiego typu relacje między nimi zachodzą (*ibidem*, s. 112). Metawiedza („wiem, że wiem”) to refleksje nad powyższymi rodzajami wiedzy i nad samym sobą. Obejmuje ona samopoprawianie, dostęp do własnych myśli, wiedzę o myśleniu, umożliwia też doświadczenia umysłowe. Wszystkie rodzaje wiedzy reprezentowane są w pamięci w postaci struktur poznawczych, w systemie pojęć, schematów poznawczych, w skryptach i ramach (por. E. Czerniawska, 1999; I. Kawecki, 2003 i 2004; M. Marody, 1987).

Nauczyciel chcący zastosować wiedzę teoretyczną w swoim praktycznym działaniu musi dokonać zabiegów rozszerzania uwarunkowań, dokonywać konkretyzacji. Wynika to z faktu, że teoretyczne prawa są wyabstrahowane z doświadczeń (M. Marody, 1987). Trudno więc praktykowi stosować wiedzę naukową w każdym zdarzeniu. Specyficzne sytuacje, w których czasem trzeba pominąć wiedzę, a innym razem należy ją uwzględnić, sprawiają, iż teoria nie może precyzyjnie rozstrzygać, co istotne jest w praktyce pedagogicznej. Posiadanie wiedzy teoretycznej przez jednostkę nie oznacza, że ona ją wprowadza w praktykę, stosuje w działaniu (*ibidem*). Według paradygmatu pozytywistycznego interpretowania świata rozumienie roli teorii jest równoznaczne z jej opanowaniem i stosowaniem w praktyce. Idea ta wchodzi w konflikt z sensem ontologicznym humanistycznego świata, według którego rola teorii tkwi w budzeniu refleksji, filozoficznych pytań, dotyczących wielowymiarowości rzeczywistości i kontekstu zachodzących w niej zjawisk. Stąd też pojawia się niechęć społeczeństwa do teorii i jest ona manifestowana w sytuacjach konfrontacji wiedzy teoretycznej z praktyczną. Teoretyczne twierdzenie — wyabstrahowane z doświadczeń — odnosi się do pewnej kategorii zdarzeń, a nie do pojedynczych sytuacji (M. Marody, 1987). Celem badania naukowego i teorii jest odkrycie tego, co ogólne, uniwersalne, a celem działania praktycznego jest rozwiązywanie konkretnych sytuacji (por. J. Gnitecki, 1999 i 2006; M. Łobocki, 2005; S. Palka, 2003).

Ten dysonans wytworzony między teorią i praktyką sprawia, że w konkretnej sytuacji wiedza potoczna, jaką posiada praktyk, okazuje się ważniejsza, efektywniejsza niż wiedza teoretyczna, zawarta w prawach naukowych. Rola teoretycznej wie-

2.2. Twórczość pedagogiczna subiektywna węższego zakresu

dzy w działaniu praktycznym powinna się przejawiać w rozumieniu faktów, zdarzeń (w tym pedagogicznych), nie zaś w dyrektywach działania (*ibidem*).

Pojawia się jednak trudność zwana oporem przed zmianą, wynikająca z faktu posiadania przedwiedzy. To znaczy, że wiedza potoczna, jaką posiada podmiot na określony temat, stanowi przeszkodę epistemologiczną w przyswajaniu wiadomości (Z. Cackowski, 1992, 1998). „Dotychczasowa wiedza jest, z jednej strony, tworzywem i narzędziem dla wiedzy nowej, jeśli ta ostatnia tamtą kontynuuje, z drugiej zaś strony jest ona sprzeciwem dla wiedzy nowej i przeszkodą dla wiedzy nowej, jeżeli ta ostatnia jest dla tamtej w jakimś stopniu zaprzeczeniem” (Z. Cackowski, 1998, s. 125). Im bardziej ta zdroworoządkowa wiedza odbiega od wiedzy naukowej, tym większą stanowi przeszkodę w zdobywaniu nowej wiedzy.

Wiedza potoczna stanowi przeszkodę w zdobywaniu wiedzy teoretycznej i działaniu twórczym, dlatego podczas kształcenia studentów w zakresie twórczości pedagogicznej, należy zmierzać do zmiany ich potocznego spojrzenia na twórczość i działania w tym kierunku. Zmiany te powinny podążać w następującym kierunku: z potocznej rzeczywistości i jej pewności poprzez zwątpienie do otwartości na nową, inną niż codzienna wizję rzeczywistości pedagogicznej. Takie zwątpienie stanowi czynnik sprawczy własnej aktywności intelektualnej (i twórczej), umożliwiając krytyczne spojrzenie na otaczającą rzeczywistość. Szeroka wiedza teoretyczna jest czynnikiem blokującym podejmowanie nowych (w tym twórczych) działań, co wynika z mechanizmu tzw. wiedzy jałowej (E. Nęcka, 1995), która daje obraz świata i umożliwia rozwiązywanie trudnych, ale nietwórczych problemów. Całkowicie lekceważy ona umiejętności i potrzebę dostrzegania niezauważalnych problemów (*ibidem*), zapobiega twórczości w momencie formułowania problemów. Wiedza jałowa ma charakter oznajmujący (dotyczy tego, co już wiadomo i co zostało odkryte), implikatywny i dogmatyczny (jej przyswojenie odbywa się przez mechaniczne zapamiętywanie, a nie na zasadzie wyciągania wniosków, konsekwencji, nie wychodzi się poza dostarczone informacje). Nie ma ona perspektyw rozwojowych (nie ma informacji, ukierunkowania do dalszych badań, trendów rozwojowych) i kreatywnego języka (tzn. język specjalistyczny ułatwia nabywanie wiedzy pozornej, polegającej na operowaniu terminami bez zrozumienia istoty rzeczy).

Wiedza jałowa utrudnia przeprowadzanie zmian, podejmowanie innowacji. Podobny problem rozpatruje E. de Bono (1998), posługując się pojęciami myślenia reaktywnego i aktywnego w związku z posiadaną wiedzą reprodukcyjną i produkcyjną. Myślenie reaktywne polega na posiadaniu wiedzy na określony temat, a wtedy konieczne działania są oczywiste. Myślenie aktywne E. de Bono wiąże z wyodrębnieniem sześciu typów myślenia i sześciu strategii działania odpowiedzialnych za gromadzenie faktów, za emocje, krytykę, korzyści, wnioskowanie oraz orga-

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

nizowanie pracy umysłowej i działania, co można ćwiczyć, stosując metodę „sześciu kapeluszy” i „sześciu działaniowych butów” (*ibidem*).

W procesie dydaktycznym uczący się dokonuje w swoim umyśle osobistej rekonstrukcji procesu uczenia się, a nowe informacje muszą być uwewnętrznione, aby mogła dokonać się rekonstrukcja wiedzy dotychczasowej (por. E. Czerniawska, 1999; I. Kawecki, 2003 i 2004; M. Marody, 1987). W procesie uczenia się chodzi o zmianę wiedzy, jej rozumienie i stosowanie. Niemożliwe jest osiągnięcie takiego celu, gdy informacje są przyswajane powierzchownie i mechanicznie. Dopiero ich aktywne konstatowanie, polegające na opracowywaniu przez przetwarzanie na swój własny sposób, przełożenie na „swój” język oraz aktywną konfrontację z dotychczasowymi doświadczeniami umożliwia rzeczywistą zmianę prowadzącą do uczenia się (M. Marody, 1987).

Wiedza specjalistyczna, którą nauczyciel posiada, nie jest zbiorem faktów, ale ich struktur mających znaczenie. Odkrywanie przez nauczycieli twórczych pedagogicznie znaczenia faktów jest tożsame z rozwojem ludzkiego rozumienia. To znaczenie faktów wynika z odkrywania ich. Wiedzę można podać, ale jej znaczenie musi być odkrywane w indywidualnym procesie poznawczo-emocjonalnym (*ibidem*). Działanie praktyczne nauczyciela jest warunkiem odkrywania osobistego znaczenia teorii, co dokonuje się w procesie osobistego doświadczania jej przydatności. Wówczas wiedza dotyczy bezpośrednio zainteresowanych, służy wyjaśnieniu życiowego problemu, potwierdzeniu lub podważeniu czegoś. Osobisty kontekst wiedzy osiąga się poprzez jej praktykowanie. Nauczyciel twórczy pedagogicznie nie jest wyposażony w strukturę naukowo opracowanych metod, lecz sam może wypracować metody najbardziej mu odpowiadające, czego podstawą jest akceptacja siebie, użycie siebie jako instrumentu wyboru, co z kolei jest aktem twórczym samym w sobie. Każdy nauczyciel jest autorem, twórcą własnego systemu metodycznego (H. Kwiatkowska, 1988, 2005). Dlatego też nauczyciel twórczy pedagogicznie ma wiedzę o „spotkaniu” z uczniem, zrozumie jego sens, stwarza atmosferę sprzyjającą samoangażowaniu się i dokonuje osobistych odkryć (*ibidem*).

W procesie dydaktycznym trzeba więc stwarzać warunki wielostronnej aktywności intelektualnej i praktycznej. W tym celu należy stawiać dywergencyjne problemy, dostarczać okazji do twórczego działania, pozwalać studentom próbowania czegoś nowego bez lęku, stosować w czasie zajęć metody pracy twórczej, np. burzę mózgów, syntaktykę itp., zachęcać ich do niezgadzenia się i konstruowania opozycji, pokazywać im twórczość nauczycieli akademickich, stwarzać okazję do praktycznego twórczego działania przygotowującego do wykonywania zawodu, ugruntować przekonania, że twórczość jest zdolnością, którą posiada wiele ludzi (por. K.J. Szmidt, 1998, 2001 i 2007).

2.2. Twórczość pedagogiczna subiektywna węższego zakresu

Badania psychologów potwierdzają, że istnieje w podmiocie tendencja do potwierdzania uprzednich założeń, uprzedzeń (G. Mietzel, 2002). W praktyce oznacza to, że dostrzegamy te zjawiska, które potwierdzają nasze przypuszczenia, a odrzucamy te, które są niezgodne z naszymi przewidywaniami. Jest to tak zwany opór wobec zmian (*ibidem*). Jeśli tego oporu nie uda się przełamać, to nie nastąpi rozwój studentów. Zadaniem nauczyciela (w tym akademickiego) jest więc doprowadzenie uczących się do etapu, w którym uświadamiają sobie posiadaną wiedzę potoczną, przedwiedzę. Ta trudna sytuacja będzie trwała tak długo, dopóki uczący będzie podzielał przekonanie, że wiedza jest zewnętrzna w stosunku do uczącego się i jest umiejscowiona w świecie obiektywnym (G. Mietzel, 2002). W trakcie zajęć wszyscy studenci otrzymują ten sam produkt. Moment stwierdzenia, iż osoba ucząca się jest aktywna wewnętrznie, próbuje zrozumieć przekazywany materiał, aktywnie przetwarza nowe informacje i jest świadoma tego, co już wie, jest niezbędny do uzyskania zmiany i opanowania oporu. Wcześniej musi ta jednostka odkryć, że taką przedwiedzę ma i musi dostrzec różnicę między wiedzą potoczną a nowymi informacjami (*ibidem*). Aktywna konfrontacja z wiedzą potoczną jest podstawą uczenia się, co wymaga uczenia się w procesie kształcenia.

Rozpatrując wiedzę potoczną, dzięki której pojawia się przeszkoda epistemologiczna w przyswojeniu wiedzy teoretycznej i działania twórczego, należy wziąć pod uwagę trzy wymiary wiedzy potocznej i teoretycznej: treści, formułowanie znaczeń i poziom ich organizacji (por. I. Kawecki, 2003 i 2004; M. Marody, 1987).

W podrozdziale pierwszym omówiono twórczość pedagogiczną subiektywną węższego zakresu, która charakteryzuje się przede wszystkim ciekawością poznawczą, otwartością, płynnością i giętkością myślenia, ciekawością emocjonalną oraz zdolnością do wytwarzania nowych pomysłów (zob. E. Nęcka, 2001). Dzięki niej twórczy pedagogicznie nauczyciel klas młodszych wytwarza ciekawe pomysły, zaspokajając potrzeby własne i swoich uczniów. W jej skład wchodzi twórcze spotkania z uczniami, tworzenie różnego rodzaju innowacji: 1. naśladowczych — nauczyciel realizuje innowację jako kolejna osoba, dostosowując ją do możliwości swoich i uczniów; lub 2. produkcyjnych — w ciekawej postaci lub z zastosowaniem nietypowych ćwiczeń, materiałów zapisane rozwiązanie metodyczne; lub 3. inwencyjnych — do których zalicza się te metody, techniki, środki lub formy, z którymi nauczyciel się zapoznał, ale modyfikuje je, dostosowując do potrzeb i możliwości swoich wychowanków i 4. szeroki zakres wiedzy teoretycznej. Ocena społeczna utworzonych innowacji nie jest istotna dla autora (zob. E. Nęcka, 2001). Nauczyciel klas młodszych twórczy pedagogicznie subiektywnie w węższym zakresie kształtuje ludzi, ich osobowości zgodnie z przyjętymi wartościami społecznymi (zob. R. Schulz, 1994).

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

Drugi poziom twórczości pedagogicznej to subiektywny szerszego zakresu, który obejmuje efektywną pracę pedagogiczną i modyfikacje lub utworzone programy autorskie. Należy zauważyć, iż ważny jest tutaj łącznik „lub”. Oznacza to, że aby osiągnąć subiektywny poziom twórczości o szerszym zakresie nauczyciel musi efektywnie pracować pedagogicznie i albo zmodyfikować jakąś koncepcję albo utworzyć (indywidualnie lub zespołowo) program autorski, co po kolei przestudiujemy w tym punkcie pracy. Ten poziom twórczości wymaga wiedzy, doświadczeń i umiejętności, dostrzegania problemów, myślenia krytycznego (zob. E. Nęcka, 2001). Nauczyciel twórczy pedagogicznie na tym poziomie tworzy innowacje, programy autorskie, które wzbogacają i zaspokajają potrzeby oświatowe (zob. R. Schulz, 1994).

2.3.1. Efektywność pracy pedagogicznej

Efektywność na gruncie pedagogiki rozpatrywana jest w powiązaniu z działaniem (czynnościami nauczyciela i ucznia) i zadaniami, ale także w połączeniu z celami dydaktyczno-wychowawczymi (por. S. Palka, 1977; B. Żechowska, 1982). Termin „efektywność” odnosi się do wychowania i wychowawcy efektywnego, czyli: 1. sprawnie realizującego zadania wychowawcze; 2. trafnie dostrzegającego potrzeby i możliwości wychowanków; 3. uzyskującego poprzez swoje oddziaływanie wysokie wyniki. Efektywność dotyczy nauczania i uczenia się, jest też utożsamiana z wynikami nauczania (por. F. Bereźnicki, 2005; C. Kupisiewicz, 2003; S. Palka, 1977; W. Okoń, 1987; J. Półturzycki, 2002; B. Żechowska, 1982). Efektywny nauczyciel ma wysokie kwalifikacje, tzn. wiedzę, umiejętności pedagogiczne, odpowiednie cechy osobowości (*ibidem*).

Im bardziej nauczyciel kl. I–III jest zafascynowany pracą szkolną i dziećmi, tym jest większa szansa, że stanie się w pełni efektywny. To on musi zdecydować, czy odpowiada mu model szkoły przypominający organizację paramilitarną — ze strachem, nudą, upokarzaniem, ostrym podziałem na rządzących, rządzonych, tresurą, uczeniem pamięciowym. Jeśli odpowiada mu taki model szkoły, to wiadomo, że kieruje się starą, dobrze znaną teorią technologiczną (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005), w myśl której dzieci i ludzie są z natury leniwi, potrzebują ścisłego dozoru, nie należy im ufać, nie są odpowiedzialni, muszą być sterowani, a strach traktuje się jako główny środek utrzymania dyscypliny i zmuszania do nauki (M. Cywińska, 1995). W modelu technologicznym nauczyciel edukacji początkowej wpaja pamięciowo kulturowo uwarunkowaną wiedzę i naukę. Głównie ocenia wiedzę uczniów, pytając ich, przeprowadzając klasówki, kartkówki, sprawdziany, egzaminy, co wywołuje stres (H. Hamer, 1994). W walce o stopnie towarzyszy uczniom lęk i brak motywacji uczenia się. Zdaniem H. Hamer (1994) takie uczenie się i nauczanie jest nieefektyw-

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

ne (por. F. Bereźnicki, 2005; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 1987; J. Półturzycki, 2002; B. Żechowska, 1982).

Jeśli natomiast nauczyciel skłania się ku partnerstwu, tolerancji, wzajemnemu szacunekowi, dialogowi, wspólnemu rozwiązywaniu problemów, to opowiada się za teorią humanistyczną (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005), przyjmującą koncepcję człowieka aktywnego, zdolnego do samooceny, działającego zgodnie z własnymi celami, odpowiedzialnego, kierującego się w życiu potrzebą osiągnięcia własnego rozwoju twórczego. Łatwiej być groźnym formalnym autorytetem niż ciepłym i otwartym nauczycielem (H. Hamer, 1994 i por. F. Bereźnicki, 2005; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 1987; S. Palka, 1977; J. Półturzycki, 2002; B. Żechowska, 1982).

Nauczyciel klas młodszych w modelu humanistycznym umożliwia uczniom podwyższenie poziomu ich kompetencji, czyli wiedzy i umiejętności poprzez ułatwienie nauki, pomoc w uczeniu się, atmosferę intelektualno-emocjonalnej stymulacji — co wyzwala niezależne, krytyczne, twórcze myślenie. Rozwój tego myślenia jest niezbędny do satysfakcjonującego życia i pracy, szczególnie w warunkach wolności, demokracji i samorządności. Efekty pracy nauczyciela klas I–III są zdeterminowane prawidłowym kontaktem z uczniami i ich najbliższym środowiskiem (por. F. Bereźnicki, 2005; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 2003; J. Półturzycki, 2002; B. Żechowska, 1982).

W modelu technologicznym w centrum uwagi znajduje się nauczyciel, jego potrzeby, komfort psychiczny i fizyczny. To 7–10-latkę powinny się dostosować do nauczyciela pracującego w szkole. W modelu humanistycznym w centrum uwagi jest uczeń, czyli jego potrzeby i zainteresowania, tj. to, czego i jak chce się uczyć, jego opory i bariery, tzn. to czego nie może lub nie chce się nauczyć, jego dyskomfort psychiczny, fizyczny — stres, zmęczenie, nieradzenie sobie, sposoby motywowania go do uczenia się (*ibidem*).

Nauczyciel mający własną wizję celów bierze pod uwagę rzeczywiste potrzeby swoich uczniów, by oni mogli je poznać, zrozumieć i zaakceptować. Im więcej wiemy o strategiach uczniowskich, tym większej liczby błędów pedagogicznych można uniknąć. Uczniowie kierują się głównie dwoma celami: przyjemnie spędzić czas i uzyskać dobre oceny (zob. H. Hamer, 1994).

Jest wielu wspaniałych pedagogów uczących z pasją, łączących elementy obu podejść, tak by pogodzić niedoskonałości naszego systemu z własnymi pomysłami. Brak szczegółowych dyrektyw „jak uczyć, żeby efektywnie nauczyć”, co się mści na uczniach. Niektórym nauczycielom pomaga powołanie i talent pedagogiczny, inni mają poważne trudności (por. S. Dylak, 1995 i 200; H. Kwiatkowska, 1988 i 2005).

Prawo efektu mówi, że dążymy do takich przeżyć, które dostarczają nam emocji pozytywnych, unikamy przykrych sytuacji i negatywnych uczuć. Bardzo szybko zapominamy to wszystko, czego nauczyliśmy się pod presją, z musu, z przykrości, pod

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

groźbą kary, czyli przy motywacji lękowej (por. J. Koziński, 1998; K. Obuchowski, 1985 i 2004; T. Tomaszewski, 1984 i 1998). W modelu nauczania typu humanistycznego motywowanie to zachęcanie, zaciekawianie, pokazywanie korzyści z uczenia się. Nauczyciel stara się zmniejszyć stres ucznia do minimum. W modelu technologicznym powiększa niepokój, powodując nerwice szkolne (por. F. Bereźnicki, 2005; C. Kupisiewicz, 2000; E. Muszyńska, 1998; W. Okoń, 2003; J. Półturzycki, 2002; B. Żechowska, 1982).

Efektywne nauczanie można rozpoznać po rezultatach pracy nauczyciela. Jest to wzrost lub utrzymywanie się na wysokim poziomie motywacji do nauki samodzielnej i pod kierunkiem nauczyciela oraz wzrost kompetencji ucznia (wiedzy i umiejętności). Według badań H. Hamer (1994) 80% osób nauczanych tradycyjnie, mimo uzyskiwania dobrych ocen, czuje się niedocenionych, nie lubi przedmiotów, nauczycieli i szkoły, zapomina materiał (*ibidem*). Wstępnym i niezbędnym warunkiem efektywnej pracy nauczyciela jest jego pozytywny stosunek do ludzi, dodatnia motywacja do pracy i kompetencje (por. F. Bereźnicki, 2005; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 1987; J. Półturzycki, 2002; B. Żechowska, 1982).

W pracy z dziećmi można być samodzielnym, wybierać metody nauczania, rozwijać własną osobowość, stale się uczyć. Satysfakcja ma szansę obniżyć poziom niezadowolenia nauczyciela, można poczuć się potrzebnym, ważnym, czasem też jest się docenionym (M. Burtowy, 1992; A. Brzezińska, 1985).

Istnieje zależność między poziomem motywacji nauczyciela a poziomem motywacji ucznia (H. Hamer, 1994). Jeśli motywacja nauczyciela edukacji początkowej jest niska, słabo jest przygotowany do lekcji, to u dzieci łatwo zauważyć rozproszenie uwagi, niski poziom zrozumienia treści i szybkie zapominanie wyuczonego materiału. Jeśli uczniowie nie lubią, nie szanują i nie akceptują swojego nauczyciela, w takiej sytuacji nawet największe jego zaangażowanie nie jest w stanie zarazić nikogo swoim entuzjazmem (*ibidem*).

Doskonalenie kompetencji, wiedzy i umiejętności nauczyciela może być jedną z dróg podnoszenia motywacji uczniów do pracy. Mamy wyższą motywację, kiedy widzimy, jacy jesteśmy świetni, kompetentni (por. H. Hamer, 1994; J. Koziński, 1998; K. Obuchowski, 1985 i 2004; T. Tomaszewski, 1984 i 1998). Dla właściwego prowadzenia zintegrowanych zajęć edukacyjnych niezbędne jest zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa, autoprezentacja, integracja i struktura grupy, zwiększanie koncentracji uwagi, pozytywne stosunki nauczyciela z klasą, skuteczne komunikowanie się, myślenie twórcze, rozwiązywanie konfliktów i negocjowanie, współpraca, szansa sukcesu, rozwój samokontroli, relaks i stres oraz planowanie własnego rozwoju (M. Burtowy, 1992; A. Brzezińska, 1985).

Chcąc określić *efektywność zawodową nauczyciela*, należy wypracować kryteria, przez które rozumiemy obiektywną miarę poznawanego zjawiska. Te kryteria

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

spełniają trzy podstawowe warunki: adekwatne do problemów zawodowych, wyrażają się jednoznacznie liczbą i jest możliwy ich prosty pomiar (por. K. Denek, 1983 i 2001; S. Palka, 1977; B. Żechowska, 1982).

Wyznacznikami efektywności zawodowej nauczyciela są składniki i cechy o charakterze psychologicznym i pedagogicznym, dotyczące działania prowadzącego do realizacji celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych (B. Żechowska, 1982), które sprowadzają się do sześciu kategorii, przedstawionych w diagramie 3 (po lewej stronie). Analogicznie sprecyzowano siedem grup cech efektywnego działania pedagogicznego nauczyciela kl. I–III, co również przedstawiono w diagramie 3 (prawa strona).

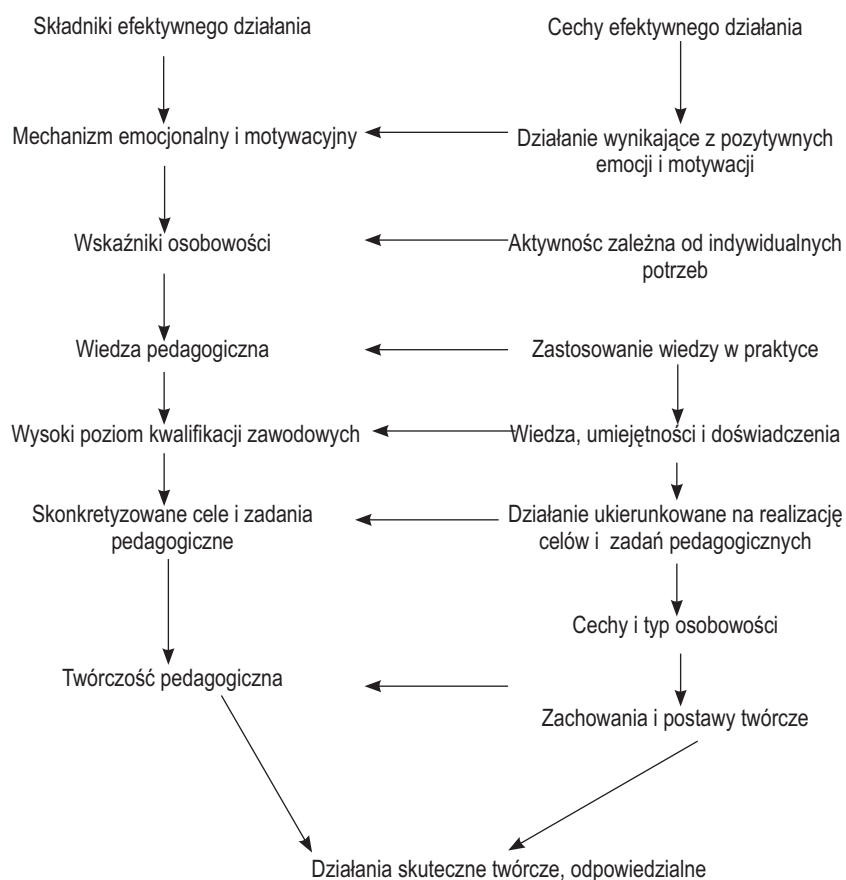


Diagram 3. Wyznaczniki efektywności twórczej pracy pedagogicznej

Źródło: opracowanie własne.

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

Jak wynika z diagramu 3, cechy osobowości, jej sfera emocjonalno-motywacyjna i intelektualno-sprawnościowa przyczyniają się do efektywnego stosowania wiedzy w praktyce pedagogicznej. Coraz wyższe kwalifikacje zawodowe umożliwiają nauczycielom precyzyjne i trafne formułowanie celów i zadań pedagogicznych oraz ukierunkowane zgodne z nimi działanie. Rozwijające się przy tym cechy osobowości twórczej, zachowania i postawy twórcze nauczycieli będą miały znaczenie dla skutecznych i odpowiedzialnych twórczych działań pedagogicznych. Zatem efektywność twórczej pracy pedagogicznej nauczyciela jest wypadkową wielu integrujących się ze sobą czynników procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz właściwości psychofizycznych nauczyciela i środowiska zewnętrznego, a nie sumą każdego z nich osobno.

Efektywności twórczej pracy pedagogicznej nauczycieli kl. I–III, o czym mowa w tym punkcie paragrafu, upatruje się w regulacyjnej funkcji nauki. Kожarzy się więc osiągnięcia edukacyjne nauczycieli ze stosowaniem teorii w działaniu, z nasyceniem praktyki zawodowej refleksjami teoretycznymi (H. Kwiatkowska, 1988, 2005).

Omawiana w tym punkcie rozprawy efektywność pracy pedagogicznej zależna jest więc nie tylko od cech osobowościowych samego nauczyciela, ale również od jego umiejętności, sytuacji zewnętrznych i innych współdziałających z nim podmiotów edukacyjnych, czyli jest to system zintegrowanych od wewnątrz podsystemów.

2.3.2. Modyfikacje pedagogiczne

Obok efektywnej pracy niezbędne są modyfikacje pedagogiczne, aby twórczość nauczyciela zaliczyć do subiektywnej szerszego zakresu. Tytułem zrozumienia istoty i sensu modyfikacji w pedagogice należy wyjaśnić pojęcie kluczowe zawarte w tytule punktu.

Modyfikacja (z łac. *modificatio* ‘ustanowienie miary, określenie należytego rozmiaru’ od *modificare* ‘sprawiedliwie odmierzać, miarkować’) oznacza zmianę, przeróbkę, poprawkę, odmianę, przekształcenie, wariację (E. Sobol, 1999). Samo pojęcie modyfikacja często jest używane zamiennie z terminem modernizacja, oznaczającym zmianę, przeróbkę, poprawkę, odmianę, przekształcanie, wariację (A. Radziewicz-Winnicki, 1995, s. 23). Modernizacja jest pojęciem wartościującym działanie, stan rzeczy, który prowadzi do nowoczesności, postępu (*ibidem*). Zagadnienie i teorie modernizacji pojawiły się, kiedy „okazało się, iż przystosowanie jednostki do nowych warunków jest niewystarczające (bądź niemożliwe) w sytuacji, gdy w zbyt szybkim tempie następowały zmiany w otoczeniu człowieka, lub wówczas — kiedy istniejący status quo stał się niemożliwy do dalszego utrzymania” (A. Radziewicz-Winnicki, 1995, s. 23 i 1999).

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

Pojęciem *wariant* (etymologicznie z łac. *variatio* ‘niejednorodność, niezgodność, niestałość’ i *varians*, *variare* ‘zmieniający się, zmienny, odmieniać’) określimy zaś odmianę, modyfikację, inne opracowanie tematu, projektu itd. Na tej podstawie do modyfikacji zaliczać będziemy przeróbki, uzupełnienia koncepcji już istniejących, nienaruszające jej zasadniczej idei, co prowadzić może do *permutacji* (z łac. *permutatio* ‘przestawienie, przemiana’) czyli przestawienia, zmiany układu elementów (pewnego ciągu, serii) w różnej kolejności (*ibidem*) lub do *emendacji* z łac. ‘zmiany, poprawki wprowadzanej do utworu nieżyjącego autora przez osobę na podstawie doświadczeń’ (*ibidem*).

Do zrozumienia tych różnic między stosowanymi wymiennie pojęciami oraz zrozumienia ich istoty konieczne wydaje się przedstawienie w zarysie kilku przykładów z praktyki pedagogicznej.

Nauczycielka już w klasie pierwszej stosowała metodę burzy mózgów, ale nim uczniowie podawali przykłady rozwiązania problemu, najpierw je rysowali. Zatem burza mózgów nie była stosowana w tradycyjnej postaci (ale zintegrowano ją z zajęciami plastycznymi), wykorzystano prace plastyczne dzieci, na których podstawie wypowiadały się i uzasadniały swoje propozycje. Mamy tutaj do czynienia z *wariantem burzy mózgów* (por. E. Nęcka, 1996; K. J. Szmidt, 1998, 2001 i 2007).

Z *permutacją* zaś mamy do czynienia wówczas, gdy nauczyciel zmienia np. kolejność czynności w toku zajęć. Przykładem tego jest lekcja, w czasie której nauczycielka na początku omija przypomnienie treści poprzedniej lekcji, a wraca do tego na końcu zajęć, zadając do domu ćwiczenia; wówczas przypomina treść poprzedniej i obecnej lekcji.

Wielu nauczycieli realizuje też koncepcję C. Freineta, nie mając jednak do dyspozycji pomieszczeń warsztatowych (np. tkackiego, kopalnictwa, czy garncarstwa) i z tego rezygnują. Wprowadzają natomiast treści dotyczące wspólnoty europejskiej, co jest istotne we współczesnej sytuacji społecznej i międzynarodowej. Należy to uszanować, gdyż C. Freinet żył, tworzył i pracował w innych czasach. A dzisiejszy (do tego polski) nauczyciel dostosowuje jego koncepcje do współczesnych mu warunków, zachowując naczelną ideę koncepcji, tj. swobodny rozwój dziecka w zespole wychowawczym. Na tym przykładzie widzimy, że jest to *emendacja*. Całość ta doprowadzi do *mutacji* (z łac. *mutatio* ‘zmiana’ i *mutans* odpowiadający *mutandis* ‘zmieniony’ i *mutare* ‘zmieniać’), czyli przemian, odmian, zmian materialnego podłoża dziedziczności, powodujących pojawienie się nowych cech dziedzicznych (E. Sobol, 1995), charakterystycznych dla danej epoki historycznej, czy kulturowej. Spośród badanych 60% nauczycieli klas młodszych oprócz studiów kończy kursy doskonalące, dzięki którym wprowadza do swojej codziennej praktyki pedagogicznej pojedynczo lub integrując dramę, techniki C. Freineta (wszystkie lub niektóre),

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

metodę zuchową, zabawy dydaktyczne itd.⁷ Gdyby jednak takie zabiegi pedagogiczne prowadziło 100% nauczycieli klas młodszych i przedszkoli, nastąpiłaby mutacja tego szczebla edukacji szkolnej.

Zatem do modyfikacji pedagogicznej, jako namacalnego wytworu, autorka zalicza utworzone przez nauczycieli innowacje modyfikujące, polegające na dostosowaniu wybranej koncepcji pedagogicznej do warunków i możliwości uczniów, własnych i środowiska lokalnego. Przykładem jest dostosowywanie do współczesnych polskich warunków społecznych koncepcji C. Freineta, M. Montessorii itp.

W konsekwencji, jeśli w mikroskali występują warianty, permutacje, emendacje i mutacje, to mamy do czynienia z transformacją oświaty w makroskali, co prowadziłyby do ewolucji edukacji, czyli jej praktyki i nauki o niej. Przy czym transformacja (z łac. *transformato* 'przekształcenie', *transformare* 'przekształcać') oznacza przemiany, przeobrażenia, przekształcenia, transfiguracje (*ibidem*). Zatem inaczej mówiąc, jest to zmiana formy przy zachowaniu niezmięionej treści. A to oznacza, że nauczyciele w stu procentach, na każdym szczeblu edukacji wprowadzają warianty, permutacje, emendacje i mutacje, zachowując i realizując przyjęte treści kształcenia zawarte w programach nauczania. Zachodząca dzięki temu transformacja edukacji w rezultacie prowadzi nawet do nieprzewidzianej jej ewolucji (por. F. Bereźnicki, 2001; A. Radziewicz-Winnicki, 1995 i 1999; Z. Ratajczak. 1980).

Ewolucja (z łac. *evolutio* 'rozwiniecie', *evolvere* 'rozwinąć') to stopniowy rozwój, proces przeobrażeń, zmian zachodzących w granicach danej jakości, przechodzenie do form bardziej złożonych, doskonalszych (*ibidem*).

L. Bandura (1968) podkreśla, iż twórczy nauczyciel nie tylko stosuje teorię w swojej praktyce, lecz ją też wzbogaca o nowe doświadczenia i fakty, dzięki czemu staje się nowatorem. Dodajmy jednak, że prowadzi to do mutacji, a w konsekwencji do transformacji i ewolucji w edukacji, co też osiągamy, tworząc indywidualnie lub zespołowo programy autorskie pracy dydaktycznej lub wychowawczej.

Dzięki wprowadzanym przez nauczycieli innowacjom następuje w edukacji modyfikacja, czyli zmiana, przeróbka, a to w konsekwencji prowadzi do wariantu (tj. odmiany, innego opracowania tegoż tematu), permutacji (przestawienia, zmiany układu elementów w różnej kolejności), do emendacji (tzn. poprawki koncepcji nieżyjącego autora przez daną osobę na podstawie doświadczeń) i do mutacji (czyli zmiany materialnego podłoża, powodującej pojawienie się nowych cech dziedzicznych), co z kolei powoduje transformację (przemiany, przeobrażenia) i ewolucję (stopniowy rozwój, proces przeobrażeń, zmian zachodzących w granicach danej jakości).

⁷ Zob. *Wizerunek twórczego...*, rozdz. 3.

2.3.3. Tworzenie programów autorskich⁸

Zamiast modyfikacji pedagogicznej nauczyciel może utworzyć program autorski (zwany też własnym), co wraz z jego efektywną pracą zawodową zaklasyfikujemy do twórczości subiektywnej szerszego zakresu.

Pierwsze próby zbudowania spójnej teorii programów szkolnych podjął na początku XX w. G. Kerschensteiner, który uwzględnił liczbę i listę przedmiotów oraz ich rozkład w nauczaniu szkolnym, łączny wymiar godzin nauczania dla każdego przedmiotu, kryteria doboru treści kształcenia, układ tematów i podtematów, korelację między treściami przedmiotów (F. Achtenhagen, 1990). Z.M. Zimny (1988) rozróżnia program kształcenia w znaczeniu wąskim i szerokim. W znaczeniu szerokim jest to strukturyzowany obiektywno-subiektywnie ciąg zadań wyznaczający przebieg procesu kształcenia (por. K. Konarzewski, 1995).

W znaczeniu wąskim zaś to ustrukturyzowany obiektywny ciąg celów wyznaczających przebieg procesu kształcenia z wyszczególnieniem tematów dla nauczyciela do realizacji na lekcjach. Jest on zatem traktowany jako środek realizacji zawartych w nim celów. Najpowszechniej — co przyjmuje autorka pracy — programy nauczania rozumiane są wąsko, tzn. obejmują one „cele, treści oraz metody nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyniki, które powinny być osiągnięte przez uczniów” (W. Okoń, 1995, s. 244, 2003, oraz J. Bereźnicki, 2005; H. Komorowska, 1995, 1999; T. Nowacki, 1986; J. Półturzycki, 2002; A. Siemek-Tylikowska, 1988; R. Więckowski, 1998). B. Niemierko (1990) kładzie nacisk na zasób osiągnięć ucznia po skończeniu danego szczebla edukacji. H. Komorowska (1995 i 1999) taki program utożsamia z curriculum (z łac. *curare* ‘biec’, *curriculum vitae* ‘przebieg życia’), który zawiera informacje przedstawione w oddzielnych, wyróżnionych nagłówkami bądź śródtytułami blokach tematycznych, np. nazwa przedmiotu, treści, metody i wyniki nauczania (H. Komorowska, 1995 i 1999).

Tworzenie programu szkoły nie stanowi spójnej, harmonijnej i uchwytniej całości. Różnorodne ujęcia teoretyczne i rozwiązania praktyczne posiadają zalety i wady. W istniejącej literaturze nie znajduje się jednolitego układu etapów procedury tworzenia programu. Z tego względu na początku dokonamy przeglądu i interpretacji kilku koncepcji. Na przestrzeni historii formułowano wiele koncepcji procesu tworzenia programów. Można je podzielić na techniczno-scjencyjne i nietechniczne — niescjencyjne (por. J. Gnitecki, 1991; A.C. Ornstein, 1998)

W koncepcji techniczno-scjencyjnej podstawą jest plan, szkic działania uwzględniający zasób kadrowy, materialny i techniczny. Program powinien być złożoną całością, której elementy służą wspólnym zadaniom, tj. edukacji jednostki; im

⁸ W skromniejszej postaci treść tę poruszono w: *Edukacja od źródeł...*

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

precyzyjniejszy jest jego środek, tym większa możliwość osiągnięcia celów. Ważne są opinie ekspertów, wymagania materialne i społeczne, z czego wynikają potrzeby uczniów. Podejście to opiera się na racjonalizmie i empiryzmie. Proces tworzenia programu wydaje się obiektywny, uniwersalny i logiczny.

Podejście nietechniczne-niescjentyczne wspiera się na subiektywizmie, intuicji, dominuje w nim uczeń i jego aktywność, a program rozwija się w toku jego realizacji. Zatem dokładny program nie ma sensu, bowiem działania programowe skupione są na uczniach, a materiał jest dobierany zależnie od ich potrzeb. Uczenie się ujmowane jest całościowo, dlatego nie można precyzyjnie podzielić procesu uczenia się na działy i etapy. Program wyłania się zatem w toku interakcji społecznych między uczniami a nauczycielami. Odrzucone są założenia, ideały i zadania kształcenia.

Podejścia te (w większości) uwzględniają diagnozę środowiska oraz godzenie interesów społeczności uczniowskiej, nauczycielskiej, lokalnej i oświatowej a nawet politycznej. Tabela 4 przedstawia podejście polskich pedagogów do tego problemu.

Tabela uświadamia pewną sztuczność przedstawionych podziałów. Niektóre koncepcje są zbyt ogólne, a inne dotyczą głównie strony dydaktycznej realizowania programu (np. J. Gnitecki, 1997) i pomijają proces jego upowszechniania i transformacji. Ale we wszystkich koncepcjach mieszczą się etapy odpowiadające stadiom procesu rozwiązywania problemu, co równocześnie świadczy o znaczeniu myślenia dywergencyjnego w procesie tworzenia programu. Mimo to dostrzegamy wskazówki dotyczące pracy nad tworzeniem programu, co daje możliwość bliższego oglądu zjawisk i celów instruktażowych wydzielonych składników strategii kreowania. W przedstawionych podziałach uwzględniono stopień złożoności, typ i sposób realizacji. Niektóre koncepcje powstały na podstawie badań, obserwacji, a także własnej pedagogicznej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Z zestawienia tabelarycznego wynika, że zjawiska i procesy, jakie zachodzą w czasie tworzenia programu można podzielić na dwa stadia, tj. dostrzeganie i rozwiązywanie problemów. W pierwszym stadium — dostrzegania problemów — uruchamiana jest aktywność twórcza podmiotu. Stanowi ona punkt wyjścia do poszukiwania nowych rozwiązań. Siła twórcza polega na uświadomieniu sobie przez podmiot czynników niesprzyjających, do których należą doświadczane trudności w wykonywaniu obowiązków zawodowych, diagnoza środowiska wychowawczego, ustalenie możliwości i potrzeb dzieci, dążenie do rozwoju wzwyż, niezadowolenie z dotychczasowych metod i form pedagogicznego działania, przyrost wiedzy, adaptacja nowych ideałów, wartości i celów oraz zapoznanie się z nowymi osiągnięciami nauk pedagogicznych.

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

Tabela 4

Wybrane koncepcje tworzenia programów autorskich w Polsce

Stadia pracy	Autor i rok			
	1995, 2003 W. Okoń	1994 R. Schulz	1991, 1997 J. Gnitecki	2000 S. Dylak
Dostrzeżenie problemów	1. Odczucie potrzeby 2. Zdefiniowanie jej	1. Diagnoza potrzeb 2. Określenie celu	1. Potrzeba nauczyciela rozwoju uczniów wzwyż	1. Analiza sytuacji 2. Określenia celów pracy
Rozwiązywanie problemów	3. Tworzenie rozwiązań 4. Weryfikacja go 5. Wdrażanie programu 6. Upowszechnianie programu	3. Badania 4. Projektowanie programu 5. Weryfikacja go 6. Korygowanie go 7. Decyzja o jego realizacji 8. przyswejanie 9. Upowszechnianie 10. Instytucjonalizowanie	2. Opracowanie celów, wyników i operacji 3. Konstruowanie zadań szkoły 4. Dobór metod i technik wizualizacji, afirmacji 5. Określenie metod, form i dydaktycznych elementów w ukl. czynności 7. Przygotowanie kolejnych projektów sytuacji edukacyjnych 8. Wieloaspektowa analiza programu	3. Organizacja materiału nauczania 4. Wybór i opisanie strategii uczenia się 5. Opracowanie założeń do ewaluacji 6. Napisanie wprowadzenia 9. Jego transformacja 10. Jego transformacja 11. Zastosowanie przez szersza grupę profesjonalistów

Źródło: opracowanie własne.

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

Etapem wyjściowym przy tworzeniu programu autorskiego jest zatem obranie jego założeń (tj. filozofii, idei, teorii nauczania danego przedmiotu), sprecyzowanie wartości, ideałów, celów, które należy zhierarchizować, a także dobranie adekwatnie do nich treści kształcenia (por. F. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1997; W. Kojs, 1987; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998; J. Pólturzycki, 2002; D. Waloszek, 2006).

Poglądy filozoficzne autora programu decydują o sposobie postrzegania ucznia w procesie edukacyjnym, interpretacji rzeczywistości i planowania pedagogicznego. Program, w którym sprecyzowane są konkretne, operacyjne cele, tworzy przedstawiciel *behawioryzmu*. Jego realizacja powinna prowadzić do ukształtowania ucznia (W.J. Popham, E.L. Baker, 1970). W podejściu *menedżerskim i systemowym* do formułowania programu prowadzą rozpoznane wcześniej problemy i drogi ich rozwiązania (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998). W koncepcji *humanistycznej* zaś centralne miejsce zajmuje uczeń, a programy i cele mają wzbogacać go w nowe doświadczenia. Zdaniem *rekonceptualistów* programiści zajmują się techniczną i praktyczną stroną programu, opowiadają się za celami otwartymi (*ibidem*).

Działania programisty ukierunkowują na wartości (z niem. *würde* ‘godność, honor, powaga’ — E. Sobol, 1995). W aksjologii *wartość* oznaczało to, co godne, pożądane, w filozofii to cecha, jaką przypisuje się rzeczom lub zjawiskom, w socjologii ma wymiar społecznej oceny, w psychologii — wiąże się ze zjawiskiem wyboru, a w ujęciu humanistycznym istotną wartością jest człowiek i grupa społeczna (J. Pólturzycki, 2002). Natomiast pedagogika akceptuje wartości według podejścia społecznego, psychologicznego i humanistycznego, ponieważ mają one służyć rozwojowi człowieka, kształtując jego osobowość (*ibidem*). Stąd też przyjmuje się w pedagogice trzy podstawowe wartości: dobro (kształtujące sferę emocjonalno-motywacyjną osobowości wychowanka), piękno (rozwijające uczucie i poczucie estetyczne) i prawdę (doskonalącą intelekt, chroniącą przed złem i kierującą ku dobru — *ibidem*).

Z przyjętych wartości wypływają ideały (z łac. *idealis*) ogólne, których nie trzeba wiele, aby ukierunkowały kształcenie i wychowanie. Są to ogólne twierdzenia kształtujące i ukierunkowujące działania nastawione na osiągnięcie celu, wskazujące dobro, do którego należy zdążać (por. F. Bereźnicki, 2005; J.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998; J. Pólturzycki, 2002). Na tej podstawie nauczyciel precyzuje cel, który jednoznacznie mobilizuje go do zdobywania nowej wiedzy (por. F. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1994; W. Kojs, 1987; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998; J. Pólturzycki, 2002; D. Waloszek, 2006). Zauważyć więc można, że wskutek zaobserwowanego i formułowanego problemu nastąpiło uruchomienie *indywidualnego aktu kreacji nauczyciela* jako pierwszego etapu tworzenia programu autorskiego.

Pedagog przystępuje do *akomodacji własnego projektu* — jako drugiego etapu pracy — tworzenia programu. Nauczyciel, mając już adresatów, zaobserwował wcześniej, że dzieci mają zbliżone problemy i upodobania. Te czynniki dały podsta-

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

wę do sformułowania nowych celów, które chce osiągnąć w pracy. Świadomość idei „nowego produktu” uruchamia działanie twórcze, zorientowane na rozwój wychowania, poszukiwanie nowych rozwiązań programowych, technologicznych, organizacyjnych, warunkujących osiągnięcie nowych celów (*ibidem*). Wówczas nauczyciel musi sprecyzować sposób zagospodarowania programu (minimum — maksimum, przedmiotowy — blokowy, zintegrowany — problemowy itp.), czyli deklaruje wybór koncepcji pedagogicznej i definiowania programu (por. F. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1994; W. Kojs, 1987; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998; J. Półturzycki, 2002; D. Waloszek, 2006).

Ważne jest ustanowienie prawidłowych relacji między poszczególnymi elementami: celami, treściami, metodą, środkami, wynikami. Przywraca się równowagę między działającym podmiotem a jego otoczeniem. Autor pisząc program w pożądanej formie, pozyskuje opinie o nim. Zatem proces ten na początku polega na zrozumieniu zaistniałej sytuacji w edukacji. Jest to więc proces asymilacji. Kolejno jednostka modyfikuje własne struktury poznawcze, zainteresowania i działanie celem dostosowania się do tych nowych sytuacji. Następuje u niego zmiana istniejących schematów, wytwarzając nowe pomysły, tj. program autorski (J. Piaget, 1981).

Tworzenie programu dzielimy na kilka etapów. Pierwszy polega na sprecyzowaniu podstawowych, głównych, realnych celów ogólnych, które należy zoperacjonalizować. Następnie nadajemy programowi wewnętrzną strukturę, zależną od istoty dziedziny naukowej. Po zapoznaniu się z podstawami programowymi, które narzucają rdzeń tematyczny, dzielimy program nauczania na wątki tematyczne, tzn. działy, które wypełniamy treściami. Część treści narzucają podstawy programowe. Lokalizujemy treści w obrębie poszczególnych działów zgodnie z daną dziedziną naukową, „przedmiotową logiką” i wynikami. Będą zatem one konsekwentnie wynikać z wcześniejszego zapisu i muszą korelować z innymi przedmiotami (por. H. Komorowska, 1995, 1999; A.C. Ornstein i in., 1998; D. Waloszek, 2006).

Najogólniejsze są ideały, z których wyprowadza się *cele*, ich mianem określamy „świadomie założone skutki, które społeczeństwo pragnie osiągnąć”, zależą one od charakteru społeczeństwa (W. Okoń, 1985, s. 39; por. F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 2005; C. Kupisiewicz, 2000; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002). Przez cele edukacyjne rozumiemy sensowne, świadomie założone konkretne efekty, nadające porządek i sens życiu, regulujące zachowania, pomagające tworzyć przyszłość, obejmujące różne cechy osobowości i dotyczące natury człowieka (por. *ibidem*). Ponadto są one punktem odniesienia dla działania podmiotu, każdorazowo są determinowane przez warunki, w których je urzeczywistnia, a także przez środki, którymi dysponuje (*ibidem*).

Zadania współczesnej szkoły wymagają starannej taksonomii (tj. klasyfikacji, uporządkowania) celów edukacji, czyli zwięzłej, jasnej, jednoznacznej i uporządko-

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

wanej hierarchii, co oznacza przechodzenie od celów najwyższych do najniższych (zob. K. Denek, 2005; C. Kupisiewicz, 2000; B. Niemierko, 1990). W taksonomii celów należy uwzględniać następujące warunki: poprawność naukową, skupienie i integrację wewnętrzną, użyteczność oraz łatwość ich przyswajania przez specjalistów (zob. F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 2005; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 1985; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002).

Cele edukacji dzielimy na: ogólne, kierunkowe i szczegółowe; teoretyczne i praktyczne (J. Gnitecki, 1997); poznawcze, kształcące i wychowawcze (W. Okoń, 1995); heterogenne i autogenne (W. Puślecki, 1996); cele wychowania, kształcenia ogólnego i zawodowego (C. Kupisiewicz, 2000). Poszukiwanie kryteriów ich taksonomii zmierza do optymalizacji, efektywniejszego i zarazem twórczego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

We współczesnej reformie uwzględniono *taksonomię celów edukacyjnych* B.S. Blooma (1971), która stanowi praźródło wszelakich dotychczasowych prób ich kategoryzacji. Przyjmuje on trójdzelną klasyfikację celów, tzn. wyodrębnia sferę poznawczą, emocjonalną i psychomotoryczną. Operacjonalizacja ta okazała się w pełni użyteczna i nawiązuje do niej B. Niemierko (1990), który zaproponował taksonomię ABC.

W dziedzinie poznawczej wyodrębniono te grupy celów edukacyjnych w postaci ogólnej i szczegółowej, tj. wiadomości (akcentujące psychologiczny proces zapamiętywania wiadomości, do których zakwalifikowano treści dydaktyczne o różnym poziomie abstrakcji) oraz uzdolnienia i umiejętności intelektualne (ujęte w kategoriach rozumienia, zastosowania, analizy, syntezy i oceny — J. Półturzycki, 2002; B. Niemierko, 1990; por. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 1991; C. Kupisiewicz, 2000).

W sferze emocjonalno-motywacyjnej utworzono pięć kategorii celów: recepcję (odbiór bodźców emocjonalnych, odpowiednie ku nim nastawienie i chęci, oraz uwagę wybiórczą i dowolną), działanie (chęć i zadowolenie z niego prowadzące do ukształtowania umiejętności), systematyzację (obejmującą konceptualizację i tworzenie systemu wartości), co w konsekwencji prowadzi do wartościowania (obieranie systemu wartości, któremu podmiot podporządkowuje swoje działanie) i zmiany w zachowaniu (czyli wysiłek w celu urzeczywistnienia obranych pryncypiów — F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 1994; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 1985; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002).

Trzecia, tj. psychomotoryczna dziedzina celów edukacji obejmuje: odruchy (pojawiające się mimowolnie w postaci reakcji na bodźce), ruchy podstawowe (chodzenie, bieganie, skakanie, pchanie itp.), percepcję (kinestetyczną, wzrokową, słuchową, dotykową i koordynacyjną, służącą odbiorowi, rozumieniu i uświadomieniu danego działania), obserwację (kierowaną na zachowania, działania), doświadczenia,

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

ćwiczenia (określonych czynności, co prowadzi do automatyzacji czynności), nawyki i porozumiewanie się niewerbalne (wyrażone za pomocą gestów, mimiki, ruchów, postaw — *ibidem*).

W przedstawionej w zarysie taksonomii celów B.S. Blooma zauważono nieścisłości. W zakresie wiedzy wyrażającej się w wiadomościach pomija się myślenie (w tym dywergencyjne, krytyczne), zainteresowania, motywy, uwagę, wyobraźnię i twórczość. Uzupełnieniem jej może być taksonomia celów J.P. Guilforda, uwzględniająca operacje umysłowe, czyli poznawcze, pamięciowe, myślenie konwergencyjne, dywergencyjne i twórcze oraz wartościowanie. Sadzę, że dopiero integrując taksonomię celów Blooma z koncepcją Guilforda, otrzymujemy pełen zakres poznawczy celów kształcenia. W obrębie rozumienia wiadomości w niewystarczającym stopniu uwzględnia się dostrzeganie, formułowanie i rozwiązywanie problemów. W sferze emocjonalno-motywacyjnej można dostrzec brak takich aspektów, jak satysfakcja z przeżywanych wartości estetycznych i moralnych przez wychowanków, co może prowadzić do trwałych zmian w ich osobowości. Naczelnym ograniczeniem jest niezdolność do nazywania wszystkich kompetencji i zachowań, zwłaszcza natury emocjonalnej i motywacyjnej. Tworzone cele są głównie wynikiem samodzielnej pracy nauczyciela i wykluczają aktywny udział uczniów w planowaniu własnej edukacji, a dotyczą głównie wiadomości, umiejętności i sposobów postępowania, nie uwzględniono tu postaw, wartości i moralności.

Przy formułowaniu celów należy jeszcze uwzględnić *poziomy celów edukacji*, dotyczące ich konkretyzacji i uściślenia, które ujmujemy w makroskali, a które odnoszą się do całego systemu edukacji narodowej oraz w mikroskali — dotyczące procesu dydaktyczno-wychowawczego (zob. K. Denek, 1994, 1999), co możemy nazwać operacjonalizacją celów. Przyjmując koncepcję filozofii wychowania UNESCO, opartą na Deklaracji Praw Człowieka ONZ, można wyróżnić cele ostateczne, pośrednie i zadania edukacji, które funkcjonują w programach, podręcznikach i praktyce szkolnej. Cele edukacyjne ukierunkowują proces dydaktyczny i wychowawczy oraz nie tworzą skończonego efektu tego procesu, ponieważ każdy jego stan stanowi podstawę do kolejnego (K. Denek, 1994).

Cele ogólne (zwane też naczelnymi, ostatecznymi, dalekimi, głównymi, nadsystemowymi) wynikają z diagnozy środowiska i mają charakter uniwersalny, wieczny, futurologiczny, perswazyjny, wieloznaczny, ogólny i niejasny. Ukierunkowują działanie pedagoga bez wskazania dróg ich osiągnięcia, ponieważ są zbyt abstrakcyjne i zależne od sytuacji społecznej, ekonomicznej, kulturowej i politycznej (por. F. Berężnicki, 2005; K. Denek, 1994; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 2003; B. Niemierko, 1990; J. Pólturzycki, 2002).

Z ogólnych wyprowadza się cele pośrednie (tzw. kierunkowe, systemowe), służące praktyce pedagogicznej i wyznaczające kierunki i rozmiary procesu dydak-

tyczno-wychowawczego, czyli jego istotę, specyfikę i różnorodność. Przy ich wprowadzaniu stosuje się kryterium psychologiczne, rozwojowe, kryteria dziedziny i przedmiot edukacji (*ibidem*).

Zadania edukacji zaś (zwane też celami szczegółowymi, podsystemowymi), jednoznaczne, wykonalne, logiczne, realne, rzeczywiste, odpowiedzialne, obserwowalne i mierzalne, zawierają w swojej strukturze działanie treści i warunki (por. F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 1994; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 2003; J. Półturzycki, 2002; B. Niemierko, 1990). Stwarzają one sytuacje, które wymagają od wychowanka decyzji, wywołując zmiany w jego strukturze wiedzy, wzbogacając repertuar zachowań i zmieniając postawy wobec otoczenia, co w konsekwencji prowadzi do kształtowania jego psychiki (K. Kruszewski, 2002).

Jak wynika z przedstawionych rozważań, formułowanie celów przebiega na osi od abstrakcji (brak jasno sprecyzowanego praktycznego działania i środków realizacji, określają je priorytety polityki oświatowej) do konkretów (formułowane są w postaci zadań przez nauczycieli i przez nich są realizowane).

Cele ewoluują, deaktualizują się, czyli wymagają czasowej korekty, uaktualniania istoty procesu edukacyjnego. Wskazując drogę działania, muszą być realistyczne, klarowne, zgodne z programem i procesem dydaktyczno-wychowawczym. Taksonomia i operacjonalizacja celów jest konieczna dla pomiaru sprawdzającego, ukie-runkowania pracy nauczyciela, poprawnego doboru treści nauczania (por. F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 1994; W. Kojs, 1987; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 1985; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002).

Przyjęta filozofia i cele edukacji determinują dobór treści kształcenia, na które składa się całokształt wiadomości i umiejętności z danej dyscypliny naukowej, niezbędny do opanowania przez uczniów na określonym etapie kształcenia z uwzględnieniem ich możliwości i potrzeb psychofizycznych (por. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 2003; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002). K. Kruszewski (2002) zwraca baczną uwagę na to, że treści kształcenia powinny uwewnętrznić nauczane czynności, co doprowadzi do zmian psychicznych ucznia. Pogląd psychologiczny, uwzględniający teorię czynności, głosi, że na treści kształcenia składają się wiedza (tj. materiał nauczania i zmiany psychiczne), zmiany (jakie mają zająć w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości uczniów) i czynności uczniów (K. Denek, 1994). Bardziej wieloskładnikowe ujęcie treści kształcenia — co pomaga rozwiązać problemy dotyczące projektowania systemu kształcenia, programów, podręczników, środków dydaktycznych — przedstawia I.J. Lernier (1979), który twierdzi, że treści kształcenia zawierają systemy: wiedzy z danej dziedziny; intelektualnych i praktycznych wiadomości i nawyków; doświadczeń pozyskanych w toku działalności twórczej; norm określających stosunek do świata i ludzi. Statyczna definicja treści nauczania przyjmuje — zgodnie z trójwy-

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

miarowym modelem treści nauczania — że jest to „system nauczanych czynności, określonych pod względem (a) celu, (b) materiału, (c) wymagań” (B. Niemierko, 1990, s. 185) oraz że są one układem odniesienia dla wyników pomiaru sprawdzającego (*ibidem*).

Treści te muszą mieć odpowiednią strukturę, na którą składa się ich dobór i układ. Należy przy tym zaznaczyć, że „dobór treści” nie jest tożsamy z ich „układem”. Przez *dobór* rozumie się czynności mające na celu wybieranie z określonych dyscyplin naukowych odpowiednich treści, które stanowią dziedzinę danej edukacji (por. F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 1994; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 2003; S. Palka, 1977; J. Półturzycki, 2002; B. Niemierko, 1990). Natomiast *układ* treści to zespół powiązanych ze sobą elementów, stanowiących całość. Omówienie układu, kryteriów, zasad, cech koncepcji doboru treści nauczania wydaje się konieczne, aby autorzy tworzący programy nauczania uzyskali pełną ich świadomość, która pozwoli trafniej, staranniej zaprojektować program.

Wyróżniamy trzy *układy treści kształcenia*: liniowy, spiralny i koncentryczny, których szerzej tutaj nie analizujemy ze względu na ich powszechność i dostępność (zob. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 2003; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002).

Uniwersalne *kryteria doboru treści kształcenia* ogólnego — tzn. aktualne dla wszystkich przedmiotów — sformułowali C. Kupisiewicz (2000) i W. Okoń (2003). Ponieważ według źródeł leksykalnych kryterium to miernik służący za podstawę oceny (E. Soból, 1994), dlatego przyjmujemy tutaj jako kryterium programu warunki, jakie musi on uwzględniać, aby spełniał wymagania stawiane programom. W doborze treści kształcenia należy uwzględnić — uogólniając — kryteria naukowe, społeczne, psychologiczne, zawodowe i kulturowe (C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 2003). W. Okoń zwraca uwagę na kryteria wychowawcze, dydaktyczne i związane z własnym krajem i narodem. Obydwaj polscy dydaktycy wymagają naukowości. J. Półturzycki (1996) wyodrębnia jeszcze cztery kryteria: społeczno-polityczne, tradycji kultury, psychofizyczne i aksjologiczno-teleologiczne, a Z.M. Zimny (1988) wyszczególnia kryteria naukowości, użyteczności i przystępności. Według R. Więckowskiego (1998) w doborze treści kształcenia dominuje intuicja i potoczne doświadczenia programisty.

Uwzględniając potrzeby współczesnej reformy edukacji i rolę szkoły w świetle humanistycznej i akademickiej idei, autorka wyróżnia sześć kryteriów doboru treści kształcenia: naukowe (obejmują zgodność treści dydaktycznych z daną dyscypliną naukową), dydaktyczne (czyli dobieranie treści mających znaczenie dla rozwoju wiedzy i umiejętności uczniów), psychologiczne (materiał nauczania dostosowywany do możliwości intelektualnych i rozwoju psychofizycznego wychowanków), wychowawcze (eksponowanie treści mających znaczenie w kształtowaniu systemu

wartości, przekonań, postaw społecznych, moralnych i rozwijających sferę emocjonalno-motywacyjną osobowości uczących się), społeczne (których celem jest przygotowanie dzieci do aktywności społecznej, zawodowej i kulturowej) i prakseologiczne (rozwijające umiejętności wychowanków) oraz kryteria ilościowe i jakościowe (polegające na uporządkowaniu najistotniejszych treści — por. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 2003; J. B. Niemierko, 1990; Półturzycki, 2002).

Kolejną fazą uszczegółowienia byłby zatem podział tych treści na etapy kształcenia. Niezbędny jest komentarz merytoryczny i metodyczny do proponowanego programu, który winien być jasny, wyrazisty, uwzględniający warunki i wyniki pracy uczniów. Precyzyjnie należy wskazać umiejętności i kompetencje, jakie zdobędzie uczeń w wyniku realizacji tegoż programu. Można wyodrębnić metody, zasady, formy i środki jego realizacji. Ale te czynności nauczyciel dokładniej sprecyzuje, konstruując scenariusze zajęć. Proponowany model ma charakter spiralny, tzn. od celu, poprzez działanie przechodzimy do wyniku i co jakiś czas wracamy do minionych treści, poszerzając kolejno ich zakres i głębię (por. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 1985; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002).

W dydaktykach szczegółowych naukowcy wyróżniają także *zasady tworzenia programów* i nauczania danego przedmiotu. Zasady, czyli reguły, normy prawidłowości postępowania, prawa podstawowe — to operacje, podstawa, podwalina i spoiwo (E. Sobol, 1994). W pedagogice stosowano termin „zasady nauczania”, jako normy wytyczające nauczycielowi metody pracy dydaktycznej (B. Nawroczyński, 1975). Autorka rozprawy rozróżnia zasady tworzenia programu autorskiego i traktuje je jako normy prakseologiczne dotyczące związanych z tym działań praktycznych i będące pomostem między zadaniami teoretycznymi a praktycznymi oraz fundamentem, prawem służącym tworzeniu programów. Wyodrębnia pięć zasad tworzenia programów: dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów, dobrowolności ich udziału w zajęciach, atrakcyjności, wszechstronnej i ukierunkowującej aktywności wychowanków oraz dokładnie zostały (por. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; C. Kupisiewicz, 2000; W. Okoń, 2003; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002).

Przy doborze i układzie treści kształcenia, upowszechniania i przyswajania programu ważne są jego *cechy*: systematyczność, korelacja, koncentracja, zakres, integracja, ciągłość, kolejność, wyrazistość i równowaga, użyteczność, złożoność, radykalizm, akceptacja, koszty i naukowy status (*ibidem*).

Oprócz powyższych wymagań naukowych przy układzie treści kształcenia decydują również *koncepcje programów* zwane też *pedagogicznymi teoriami doboru treści kształcenia*. Spośród wielu teorii na uwagę zasługują:

- materializm funkcjonalny — poprzez harmonijne łączenie treści i funkcji wiedzy w procesie kształcenia rozwijanie dyspozycji instrumentalnych i aktywności uczniów;

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

- formalizm dydaktyczny — traktowanie treści kształcenia jako środka rozwijającego komponenty poznawcze wychowanków;
- utylitaryzm dydaktyczny — zapewniający uczniom swobodny rozwój poprzez działanie;
- teoria problemowo-kompleksowa — uwzględnianie w treściach kształcenia węzłowych problemów podstawowych dziedzin i kompleksowe ich uczenie się przez wychowanków;
- strukturalizm — budowa programu odzwierciedla system wiedzy danej dyscypliny;
- egzemplaryzm — oparcie układu treści na wybranych odpowiednich wydarzeniach;
- programowanie dydaktyczne — segregowanie materiału nauczania według czynności i wyników, z uwzględnieniem zachodzących między nimi związków merytorycznych i logicznych;
- materializm dydaktyczny — przekazywanie uczniom jak największej ilości wiedzy (F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; C. Kupisiewicz, 2000; B. Niemierko, 1990; W. Okoń, 1985; S. Palka; J. Pólturzycki, 2002; K. Sośnicki, 1959; B. Suchodolski, 1999).

Współczesne programy autorskie, uważam, mają respektować podstawy programowe oraz teorie utylitaryzmu dydaktycznego, materializmu funkcjonalnego realizowanego w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczanie problemowo-kompleksowe, program blokowy i materializm funkcjonalny w klasach starszych. Na podstawie dotychczas prowadzonych analiz stwierdzam, że nie ma programu edukacji początkowej i wyższej, który reprezentowałby jedną wybraną teorię tworzenia programów. Dopatrzeć się można w nich wpływu kilku teorii (M. Magda-Adamowicz, 2002, 2008). W każdym programie należy wyodrębnić — po pierwsze — podstawowe treści, obejmujące wiadomości, umiejętności i wartości. Drugą część nowoczesnego autorskiego programu stanowią treści rozszerzone dla uczniów przeciętnych. Trzecia część — to materiał dopełniający dla uczniów zdolnych (por. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; B. Niemierko, 1990; W. Okoń, 1991; S. Palka, 1977; E. Piotrowski, 2007; J. Pólturzycki, 2002). Warunkiem włączenia programu do repertuaru działań pedagogicznych jest jego realizacja i ocena, czyli weryfikacja. Następuje wstępne jego zastosowanie, głównie przez autora. Wdrażanie programu ma na celu lepsze poznanie jego własności i efektów. Akomodacja programu pozwala gromadzić dane, będące podstawą i punktem wyjścia do ewentualnego jego korygowania, doskonalenia. Uzyskane informacje pozwalają ocenić program, określić jego wartość, użyteczność i funkcjonalność. Jest to etap, w którym włącza się nowe rozwiązania problemu — jako kolejne stadium procesu tworzenia programu autorskiego — do bezpośredniej praktyki działającego twórcy. W tym etapie

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

następuje oszacowanie programu z punktu widzenia szerszych i długofalowych skutków jego stosowania. Zostaje on zaaprobowany na płaszczyźnie świadomego działania podmiotu — twórcy, a następnie włączony do systemu wiedzy i przekonań tegoż nauczyciela. Wówczas to następuje *pionierska próba przyswojenia programu autorskiego* jako trzeci etap drugiego stadium pracy, na co zwracają uwagę J. Gnitecki (1997 i 2000), W. Okoń (1987) i R. Schulz (1994). W ślad za świadomością akceptacji idzie przyswojenie behawioralne, czyli włączenie programu do bezpośredniego działania. Istotna jest możliwość śledzenia rzeczywistych (a nie zakładanych) czynników warunkujących efektywność programu. Stwarzają one możliwość weryfikacji programu, obiektywnej jego analizy, ewaluacji i oceny oraz dalszego doskonalenia na podstawie przesłanek empirycznych. Ocena nowego rozwiązania dostarcza informacji na temat podjętego problemu, osiągnięcia założonych zadań, dostrzeżonych uprzednio sytuacji, potrzeb i celów. Ocena sprawia, że proces zmian ma charakter cykliczny (por. *ibidem*).

W czwartym etapie tworzenia programu autorskiego następuje jego rozpowszechnienie poprzez prowadzenie lekcji i warsztatów dla nauczycieli, rodziców i zainteresowanych oraz pisanie artykułów i książek (por. J. Gnitecki, 1997 i 2000; W. Okoń, 1985; R. Schulz, 1994). Dzięki temu jest możliwość zastosowania programu przez szerszą grupę profesjonalistów. Informacje o skutkach działania będą wykorzystywane do planowania kolejnych programowych zmian. Zatem twórca wkracza na drogę pedagogicznego postępu. Proces zmian kończy się powodzeniem wówczas, gdy zostanie włączony na trwałe do praktyki pedagogicznej. W tym stadium program wprowadzony jest w życie (*ibidem*).

Na podstawie przeprowadzonej analizy procesu tworzenia programu autorskiego utworzono też jego model, który przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Model procesu tworzenia programu autorskiego

Stadia	Etapy	Flizy
1. Dostrzeganie problemu	1.1. Indywidualny akt kreacji	<ul style="list-style-type: none"> - adresat programu - diagnoza środowiska - wyznaczenie celu - samokształcenie pedagoga
2. Rozwiązanie problemu	2.1. Akomodacja własnego programu	<ul style="list-style-type: none"> - projektowania programu - jego realizacja - jego weryfikacja i ocena - rozpowszechnianie programu
	2.2. Pionierskie próby przyswojenia programu autorskiego	<ul style="list-style-type: none"> - jego dyfuzja - transformacja programu - zastosowanie go przez szerszą grupę profesjonalistów

Źródło: opracowanie własne (por. M. Magda, 2000).

2.3. Twórczość pedagogiczna subiektywna szerszego zakresu

Elementy autorskiego programu nauczania można rozpatrywać pojedynczo (ze względu na właściwości danego elementu) i systemowo — w powiązaniu z innymi elementami treści nauczania. Implikuje to dwa układy odniesienia: ogólny (obejmujący całość nauczanego przedmiotu) i szczegółowy (czyli relacje zachodzące między badanym elementem a pozostałymi). Taki podział dotyczy perspektywy ewaluacji elementów treści, która może być programowa bliższa (ocena sporządzonych wymagań), dalsza (obejmująca całą klasę i jej ciąg w danej dyscyplinie naukowej) i pozaprogramowa (wykorzystanie osiągnięć szkolnych w czasie wolnym, pracy zawodowej itp. — por. F. Bereźnicki, 2005; W. Kojs, 1987; B. Niemierko, 1990; W. Okoń, 1995; S. Palka, 1977; J. Półturzycki, 2002).

Treści kształcenia programów nauczania zmieniają się zbyt wolno, gdyż jest to najmniej mobilna ich część. Zmiany ich są konieczne, a wynikają z założeń edukacyjnych, ewolucji celów oraz szybkiego tempa rozwoju nauki i techniki. Powrót (po okresie komunistycznym) do wartości humanistycznych wymaga od nauczycieli realizacji nowych zadań. Zmiany treści kształcenia zależne są też od względów politycznych. Dotyczy to głównie historii (jako że do 1990 r. przekazywano niekompletne lub fałszywe treści, np. o Katyniu) i nauki języków obcych (ponieważ obowiązkowy był język rosyjski — J. Półturzycki, 2002). W innych przedmiotach również są potrzebne korekty treści uwzględniające kryteria naukowe, społeczne i polityczne. Ważne jest, aby treści kształcenia, poczynając od szczebla propedeutycznego, rozwijały uzdolnienia, zainteresowania i twórczość uczniów oraz stwarzały warunki do ich rozwoju i wykorzystania poprzez rozszerzony, zindywidualizowany, autorski dobór treści. Preferowane są treści o bogatych walorach wychowawczych (por. F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 1994; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 2003; B. Niemierko, 1990; J. Półturzycki, 2002).

W tym punkcie omówiliśmy tworzenie autorskiego programu — jako elementu twórczości pedagogicznej subiektywnej szerszego zakresu (obejmującego cele, treści, metody nauczania i uczenia się danego przedmiotu oraz osiągnięcia uczniów), które jest uzależnione od przyjętej koncepcji. W jego tworzeniu możemy wyróżnić kilka stadiów i etapów pracy: dostrzeganie problemu (z indywidualnym aktem kreacji) i rozwiązanie problemu (akomodacja własnego programu i pionierskie próby przyswojenia programu autorskiego).

W paragrafie drugim przestudiowano aspekty twórczości pedagogicznej subiektywnej szerszego zakresu, w której skład wchodzi — ujmując najogólniej — efektywna praca i modyfikacje pedagogiczne lub tworzenie programów autorskich, co wynika z dostrzegania problemów, myślenia krytycznego, emocji sterujących i motywacji zadaniowej oraz niezależności (E. Nęcka, 2001). Tutaj istotna staje się opinia społeczna na temat utworzonych innowacji i programów autorskich.

2.4. Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu

W rozumieniu szerszym, obiektywny poziom twórczości pedagogicznej obejmuje działania rozwojowe realizowane na wszystkich szczeblach systemu oświatowego i obejmuje innowacyjne działania administracji oraz pedagogiczne eksperymenty. W tym wypadku twórczość skierowana jest na nauczyciela, dokładniej na podejmowane i realizowane przez niego działania. Nauczyciel na tym poziomie i w tym zakresie podejmuje ważne społecznie cele i zadania. Jego twórczość jest wspomagana uczeniem się i zdolnościami społecznymi, motywacją samoistną i hubrystyczną, potrzebą osiągnięć, nonkonformizmem i szeroką wiedzą w obranym zakresie (E. Nęcka, 2001; R. Schulz, 1994). Jest on odporny na naciski społeczne i wytrwały w działaniu. Obiera cele istotne społecznie (E. Necka, 2001).

Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu obejmuje twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych, proces zmian pedagogicznych i tworzenie programów edukacyjnych. Ważny jest tutaj — zaznaczmy — spójnik „i”, który oznacza, że wszystkie trzy elementy muszą wystąpić, aby mówić o twórczości pedagogicznej obiektywnej węższego zakresu.

2.4.1. Twórcze rozwiązywanie problemów⁹

Efekty pracy pedagogicznej zależą od umiejętności *twórczego rozwiązywania problemów* i podejmowania decyzji o ich realizacji, których celem jest dokonywanie najlepszych wyborów spośród dostępnych alternatywnych rozwiązań, opartych na rzetelnej wiedzy, informacjach i doświadczeniach. Sam proces twórczego rozwiązywania problemów oznacza przemyślany wybór jakiegoś działania jako sposobu rozstrzygającego dany problem. Dzięki twórczemu myśleniu przewiduje się przyszłe problemy i ich ewentualne przyczyny oraz określa się warunki ich rozwiązania, co umożliwi zwiększenie liczby możliwych wariantów, postrzeganie problemów w bardziej zróżnicowanym kontekście. Twórcze myślenie i rozwiązywanie problemów pedagogicznych oznacza sięganie do wyobraźni i fantazji (por. E. Nęcka, 2001; J. Sołowiej, 1997; K.J. Szmidt, 2007).

Nauczyciel ma wiele problemów pedagogicznych, czyli poważnych zadań wymagających rozwiązań, które ze względu na złożoność dzielimy na: 1. proste (bieżące, zwyczajne, o charakterze operatywnym, których rozwiązanie nie jest pracochłonne, kosztowne i nie wymaga dużej ilości informacji), złożone (podstawowe, zasadnicze, o charakterze ogólnozakładowym, które są czasochłonne, skomplikowane

⁹ Na ten temat autorka pisała już w: *Kreatywne rozwiązywanie problemów zawodowych*, [w:] S.D. Frejman i B. Pietrulewicz (red.), *Problemy edukacyjne przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników*, Zielona Góra 2002.

2.4. Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu

pod względem rzeczowym i organizacyjnym, wymagają wielostronnych informacji i analiz) i na nadzwyczajne (złożone, wyjątkowe, zawierające dużą liczbę zmiennych, nienadające się równocześnie do rozwiązania w całości, wymagające dużego nakładu pracy, czasu, informacji i kosztów); 2. główne i szczegółowe (ze względu na ich ogólnikowość i ważność); 3. konwergencyjne (prowadzące do jednego rozwiązania problemu, wyjaśnienia zależności, sprawdzenia hipotezy, określenia tendencji o małej swobodzie kierunku poszukiwań) i dywergencyjne (dające wiele rozwiązań o dużej swobodzie kierunku poszukiwań, zmieniające strategię działania, podnoszące oryginalność rozwiązań — por. J. Guilford, 1978; J. Koziński, 1987; Z. Pietraszki, 1969).

W twórczym rozwiązywaniu problemów pedagogicznych istotne są dwa układy: rozwiązujący (obejmujący osobę nauczyciela lub zespół nauczycieli z ich potencjałem, wyposażeniem w urządzenia, stosowanymi przez nich metodami algorytmicznymi i heurystycznymi pracy; istniejący system informacji; przygotowania organizacyjne i szkolne zespołu; zarządzanie zespołem; klimat i kulturę w zespole) i rozwiązywany (który obejmuje problem z jego złożonością, uwarunkowaniami i ograniczeniami oraz jego usytuowanie w rzeczywistości zastanej i przyszłej — por. J. Antoszkiewicz, 1990). W diagramie 4 przedstawiono powiązania tych układów.

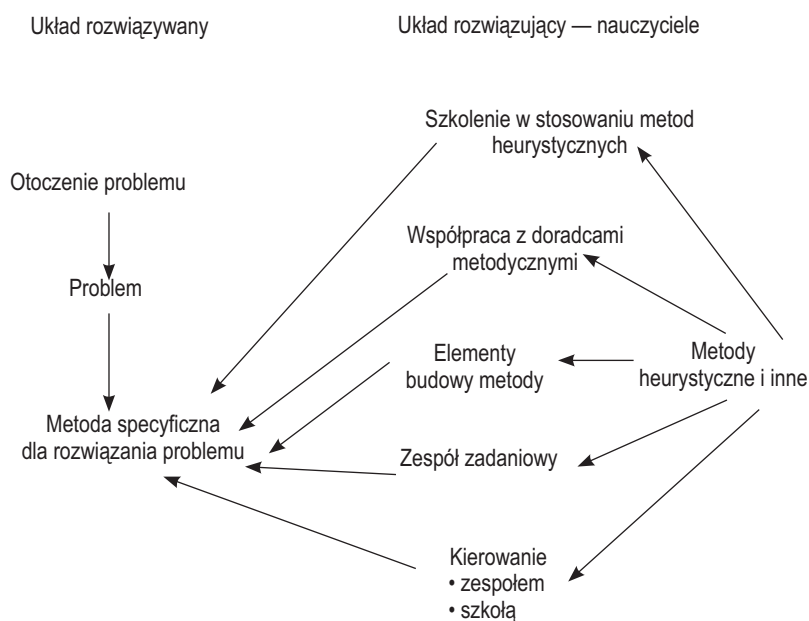


Diagram 4. Zależności między układem rozwiązywanym a rozwiązującym

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Antoszkiewicz (1990).

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

Rozwiązanie problemu wymaga zawsze pewnej sekwencji synchronizowanych działań, które poprzedzone są identyfikacją, tj. określeniem zjawiska, procesu, zdarzenia, na którym nauczyciel skupia się, czyli precyzuje problem (J. Koziński, 1998; Z. Pietrasinski, 1969). Podstawowym zaś, pierwszym jego zadaniem jest ustalenie czynników, które stwarzają problem i które należy uwzględnić w twórczym rozwiązaniu, czemu towarzyszy działanie poznawcze, intelektualne, pozwalające sformułować ocenę propozycji i myślenia metodami logicznego rozumowania, a co wymaga poszerzania umiejętności i doświadczeń kompetencji podmiotu o jego wiedzy (*ibidem*).

Drugie zadanie polega na określeniu celów decyzji, które formułuje sam nauczyciel. Jego cele nie zawsze są zbieżne z celami klasy i szkoły. Zatem jeśli decydent stanie wobec konieczności wyboru między problemem ważnym dla szkoły oraz środowiska i ważnym dla niego osobiście — z pewnością wybierze interes ogółu.

Trzecie zadanie spoczywające na rozwiązującym polega na opracowaniu możliwie wielu rozwiązań. Nauczyciel uzmysławia sobie, co chce osiągnąć, jakie ma możliwości rozwiązania problemu, który wariant będzie najbardziej efektywny i pod jakim względem. Nie sposób przewidzieć, rozpoznać i ocenić wszystkich rozwiązań. Mimo trudności musi opracować kilka wariantów, gdyż istnieje zawsze prawdopodobieństwo niepowzięcia odpowiedniej, skutecznej decyzji. Temu towarzyszy twórcze myślenie i różne metody ułatwiające twórcze rozwiązywanie problemów pedagogicznych, o czym była mowa w podr. 1.4.3. niniejszej rozprawy.

Twórcze myślenie jest tutaj konieczne, gdyż nauczyciele najczęściej ograniczają się do sprawdzonych rozwiązań i metod pracy, a rzadko poszukują nowych, oryginalnych i efektywnych. Myślenie twórcze poszerza i rozwija procesy myślenia. Chodzi w nim o pozbycie się wszelkich ograniczeń i rozważenie wszelkich możliwości oraz generowanie różnych nietypowych koncepcji i punktów widzenia (E. Nęcka, 2001). Do procesu twórczego rozwiązywania problemu pedagogicznego należą zarówno czynności algorytmiczne i heurystyczne, następuje poszukiwanie rozwiązania, a potem jego uściślenie (S. Popek, 2003). W tym myśleniu właściwe są nauczycielowi zupełnie nowe sposoby ujęcia problemu, co pozwala na „skoki myślowe”, czyli myślenie odmienne od logicznego rozumowania (por. J. Koziński, 1998; Z. Pietrasinski, 1969; S. Popek, 2003). Końcowa faza twórczego myślenia to otwarcie umysłu i tworzenie nowych idei, dzięki którym nauczyciel uwalnia się od ograniczeń.

Czwartym zadaniem nauczyciela jest przewidywanie konsekwencji, co jest bardzo trudne, ponieważ niemal w każdej sytuacji informacje będą, mimo wielu starań, niepełne. Dlatego istnieje niebezpieczeństwo uproszczenia analiz.

Wybór optymalnego rozwiązania — jako piąte zadanie — zmusza nauczyciela do oceny propozycji rozwiązań w świetle wyników przeprowadzonych analiz. Ów

2.4. Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu

wybór musi być najbardziej optymalny. Proces twórczego rozwiązywania problemów zawodowych przez nauczycieli klas młodszych przedstawiono w diagramie 5.

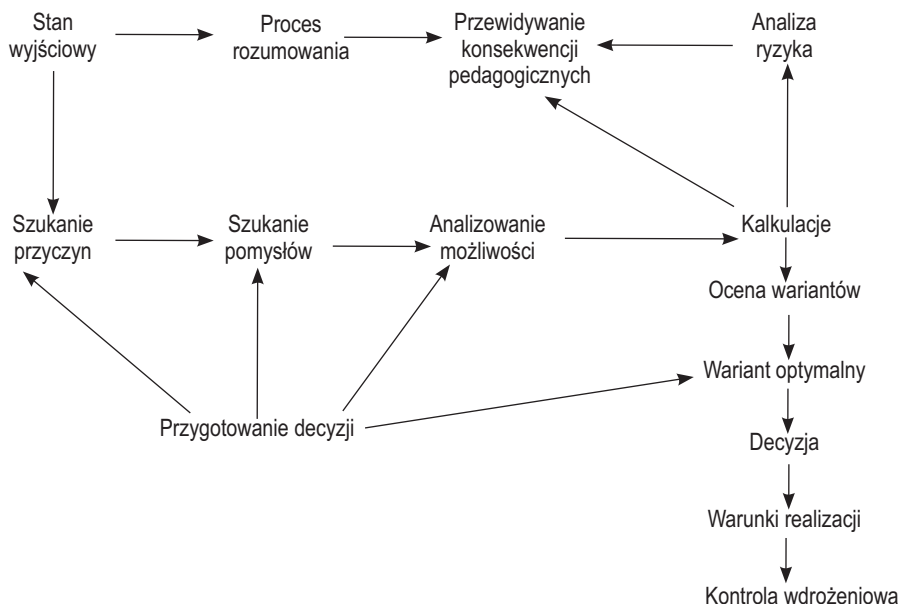


Diagram 5. Twórcze rozwiązywanie problemów zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel dokonując wyborów — wydawałoby się — najlepszego rozwiązania, powinien uwzględnić cztery zasadnicze kryteria: koszty (należy przeliczyć ryzyko i korzyści materialne, ale i psychiczne oraz wzajemne ich proporcje), wysiłek (określić, który wariant przynosi największe efekty przy niedużym natężeniu sił), czas (wymagany do kreatywnego rozwiązania problemów i potrzeby „chwili”), zasoby (w celu efektywności działania należy podnosić kwalifikacje, umiejętności i kompetencje pracowników).

Nauczyciel twórczo rozwiązujący problemy pedagogiczne pozyskuje wyższe efekty (K.J. Szmidt, 2007). Dlatego też jasno formułuje cel, uwzględni aktualne informacje, wiadomości, umiejętności i kompetencje, doświadczenie w twórczym rozwiązywaniu problemów pedagogicznych i podejmowaniu decyzji, jest krytyczny wobec defektów pracy, szuka poparcia społecznego, ma silną motywację, chęć do pracy, wysoki poziom moralny, dużą odpowiedzialność, wysoki stopień wymagań,

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

pewność siebie, poparcie współpracowników i świadomość ryzyka (por. E. Nęcka, 2001; R. Schulz, 1994; K. J. Szmidt, 1998, 2007).

Najbardziej typowymi przeszkodami są: unikanie przez podmiot działania i podejmowania decyzji, jego mała dokładność w analizowaniu problemów, słaba twórczość, wybór najłatwiejszych rozwiązań, preferowanie swoich rozwiązań (a nie innych, lepszych), zaspokajanie swoich aspiracji, ambicji bez względu na efekty, zawyżony lub zaniżony obraz własnej osoby, uprzedzenia, nadmiar logiki, negatywne emocje i stres oraz niski stopień tolerancji niepewności (*ibidem*). Przeszkód utrudniających twórcze rozwiązywanie problemów pedagogicznych jest wiele, co zaprezentowano w diagramie 6.

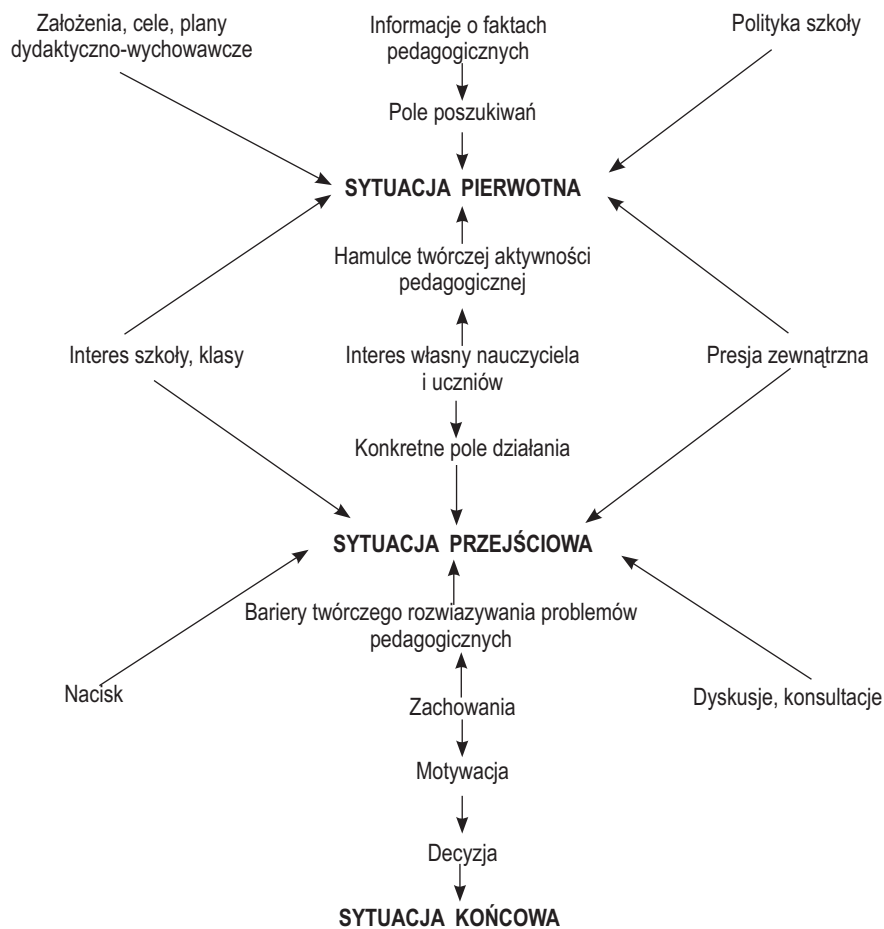


Diagram 6. Przyczyny błędnego twórczego rozwiązywania problemów pedagogicznych
 Źródło: opracowanie własne.

2.4. Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu

Jak wynika z diagramu, przeszkody obiektywne (zewnętrzne) trudno przewidzieć i uniknąć, ale decydent musi je uwzględnić i zaakceptować. Przeszkody subiektywne zależą od samego nauczyciela i jego uczniów, ich osobowości, wiedzy, doświadczeń, umiejętności, kompetencji, organizowania pracy i stylu kierowania.

Celem twórczego rozwiązywania problemów pedagogicznych jest podjęcie decyzji najefektywniejszych, które opierają się na wiedzy, informacjach, umiejętnościach, doświadczeniach, kompetencji, ale również na wyobraźni, fantazji i intuicji nauczyciela. Na żadnym szczeblu kształcenia nie uczymy swoich wychowanków twórczego myślenia i twórczego rozwiązywania problemów (W. Limont, 1996; E. Nęcka, 2001; K.J. Szmidt, 2001). Rozwiązywanie problemów bez trzech ostatnich z wymienionych cech skutkuje porażką. Twórcze myślenie prowadzi do nowych pomysłów, idei, nowego spojrzenia na rzeczywistość. Charakteryzuje się brakiem ciągłości i wielotorowością. Wykorzystuje analogie odległych idei, tworząc nowe rozwiązania. Twórcze myślenie i rozwiązywanie problemów pedagogicznych winno poprzedzać każde działanie. Twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych świadczy o ciekawości poznawczej, płynności i giętkości myślenia oraz zdolności do wytwarzania nowych pomysłów (por. E. Nęcka, 2001).

2.4.2. Proces zmian pedagogicznych

Rozwiązywanie problemów prowadzi do zmian, następujących dzięki nowej wiedzy, która nie wystarcza do przewidzenia ich skutków. Podmiot, rozumiejąc przemiany, może objąć je kontrolą. Jeśli rozumie proces zmian, źródła odmiany oraz odczuwa jego potrzebę, to łatwiej przewidzieć jego skutki. Programiści muszą uwzględniać wpływy wewnętrzne i zewnętrzne. W zależności od przebiegu tych zmian w systemie szkolnym mogą pojawić się spójność i współpraca lub opór i konflikty, a to z kolei może wywoływać zmiany i napięcia w równowadze między składnikami systemu. Zatem proces zmian zachodzi na drodze zatracania i odzyskiwania równowagi w trakcie rozwiązywania problemu, w czasie których pojawiają się emocje dodatnie i ujemne. Gdy działanie tych sił jest równomierne, to osiąga się stan równowagi wewnętrznej. Większe działanie sił współdziałających, a przy tym i emocji dodatnich — według teorii Kod–Emocje K. Obuchowskiego (1982) — przyczynia się do procesu zmian. W efekcie następuje opanowanie sił konfliktowych i emocji ujemnych. Dopóki przeważają emocje dodatnie, swobodna atmosfera pracy, dyskusje i współdziałanie, dopóty będzie trwać proces zmian. Jednostka podejmuje działanie prowadzące do zmian, rozważa i wybiera wiele informacji, dzięki którym tworzy plan dalszego działania. Wytworzone w tym czasie uczucie podkreśla znaczenie ważności podjętej decyzji i przyspiesza wykonanie zadania. Intencja podmiotu związana jest z sądem i motywem działania. Przejawiać się tutaj będą przychylnie, racjonalne i re-

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

alne rozwiązania. Na tej podstawie tworzy się plan zmian i realizacji programu. Gdy emocje ujemne i konflikty zaczynają dominować, pojawiają się obojętność, opór i walka (K. Obuchowski, 2004). Model współdziałania sił w procesie zmian przedstawiono w diagramie 7.



Diagram 7. Model współdziałania sił w procesie zmian

Źródło: opracowanie własne.

Proces zmian przebiega w trzech etapach. W pierwszym słabną emocje ujemne i siły konfliktowe, dlatego wzmacniają się przeciwne emocje i siły, co w konsekwencji prowadzi do drugiego etapu procesu zmian, a dalej do trzeciego — przywiązania i umocnienia się współdziałania, dyskusji, tolerancji i akceptacji (K. Obuchowski, 2004).

Proces zmian może mieć charakter wymuszony, planowy, interakcyjny lub żywiołowy (W. Bennis, 1989). *Zmiany wymuszone* wynikają z dominacji określonej grupy społecznej, w której rękach znajduje się cała władza, dążąca do utrzymania swojej przewagi, ustanawiająca potrzebne sobie zadania i świadomie wykluczająca cele i działania innych (T. Lewowicki, 1997). Do najdoskonalszego modelu należą *zmiany planowe*. Podmioty mają jednakowe prawa, a działanie ich jest ukierunkowane wyznaczoną wcześniej procedurą. *Zmiany interakcyjne* charakteryzują się wspólnym ustaleniem celów i zadań. Władza jest rozdzielona pomiędzy realizatorów programu. Ponieważ nie ma tutaj kierownika, dlatego występuje niepewność konstruowania i realizowania programu. Często spotyka się w szkole *zmiany żywiołowe*, a więc przypadkowe i nieplanowe.

Na podstawie powyższej typologii można wyodrębnić strategie wprowadzanych i realizowanych zmian. Zmianom planowym towarzyszyć będzie *strategia empiryczna*, która podkreśla ważność potrzeby dokonywania zmian. Na racjonalności i rozumie bazuje zaś *strategia normatywna*, która polega na tym, że podmiotom systemu edukacyjnego uświadamia się powody zmian dotychczasowych wartości, wiedzy, umiejętności i postaw.

Strategia reedukacji, odpowiadająca zmianom żywiołowym, wynika ze spontanicznej, nieplanowanej modyfikacji realizowanego programu, a *strategia siłowa* wymaga podporządkowania się zarządzeniom przełożonych, władzy (*ibidem*). Istnieje więc potrzeba starannego, samodzielnego i twórczego organizowania i planowania, realizowania pracy.

2.4. Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu

Twórcze rozwiązywanie problemów przez nauczyciela łączy się z przyznaniem obiektywnego, a nawet koniecznego charakteru towarzyszącym zmianom jego pracy. Nauczyciel jest zdolny do skutecznego reagowania na te zmiany, często sam je wytwarza, widząc w nich środek do podnoszenia jakości swej pracy.

Twórcze rozwiązywanie problemów prowadzi do odkrywania źródła zmiany rządzących nią mechanizmów. Nauczyciel postrzega i uznaje zmiany za element wpływający z ewolucji potrzeb społecznych, rozumiejąc własne wobec nich powinności. Stara się wprowadzić zmianę do sfery własnego doświadczenia. Jeśli nawet napotyka niepowodzenia w działaniu, to przyjmuje je jako coś naturalnego, wpisanego w proces poszukiwań. Jego refleksja pomaga określić przyczyny takich niepowodzeń i ewentualnie je wyeliminować.

2.4.3. Programy autorskie utworzone indywidualnie lub zespołowo

Nauczyciele, twórczo rozwiązując problemy edukacyjne, często tworzą programy (indywidualnie lub zbiorowe), które przybierają różną postać (por. J. Półturzycki, 1996; J. Gnitecki, 1997). Program tworzony przez jednego autora wymaga od niego maksymalnego zaangażowania poznawczego i emocjonalno-motywacyjnego oraz dużego nakładu pracy i czasu. Programy zaś tworzone zespołowo pozwalają na zaangażowanie się fragmentaryczne i okresowe. Z tych dwóch względów przyjęto w rozprawie zróżnicowaną punktację za programy utworzone przez studentów w czasie realizacji eksperymentu (patrz podr. 3.2.).

Uwzględniając założenia filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne (A.C. Ornstein i in., 1998) oraz orientację na nauczycieli, uczniów i wartości (J. Gnitecki, 1997), dokonano typologii programów nauczania na: behawioralne, humanistyczne, akademickie, systemowe i menedżerskie, w których wyróżniono różne ich podtypy i rodzaje.

Programy humanistyczne ześrodkowane są na dziecku, uwzględniając jego rozwój i odpowiadające mu przeżycia (D.S. Campbell, H.L. Caswell, 1935). Dlatego program nauczania powinien ujmować materiał nauczania, badania, prace prowadzące do celu i występujące w interakcjach z nauczycielem z uwzględnieniem dostępnych środków dydaktycznych.

Model *behawioralny* zorientowany jest na aktywność dziecka, przyjmuje za podstawę plan, cele, zadania, treści i efektywne działanie uczniów. Podejście to jest logiczne, preskryptywne, techniczne i naukowe (F. Bobbitt, 1981). Behawiorysty poświęcają wiele uwagi stronie technicznej oraz kreowaniu i wzorcowi programu.

Do programów o charakterze behawioralnym i humanistycznym zaliczamy: doświadczałne (mające paradygmat teoretyczny i ujmujące proces uczenia się jako samodzielne dochodzenie do wiedzy poprzez doświadczenia i rozwiązywanie prob-

lemów), zestaw projektowanych i zindywidualizowanych doświadczeń uczniów (warunkujący ich rozwój, a treść i tempo pracy uzależniający od ich możliwości poznawczych i emocjonalnych), rejestr doświadczeń edukacyjnych (nieokreślający celów i warunków działania, ale zorientowany na rozwój jednostki i indywidualizację a nie na cel pracy), zbiór pojęć i zadań do wykonania (uszeregowanie, zaplanowanie treści, układu zadań zapewniających osiągnięcie zamierzonego wyniku — zob. i por. J. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1997; H. Komorowska 1995 i 1999; K. Konarzewski, 1987; A.C. Ornstein i in., 1998),

Na podstawie tego krótkiego studium widać, że humaniści i behawiorysty sięgają swoimi korzeniami progresywizmu i pajdocentryzmu, uwzględniają bowiem w programach indywidualne, społeczne, artystyczne, fizyczne i kulturowe aspekty, samorefleksję i samorealizację uczniów oraz psychofizyczną stronę życia klasy i szkoły. Każdy wychowanek ma wpływ na program, a odpowiedzialność za planowanie i realizowanie lekcji spada na rodziców, nauczycieli i specjalistów programowych (E.W. Eisner, 1993). Indywidualizują oni treści i tempo pracy dzieci, odwołując się do ich możliwości poznawczych, emocjonalnych i działaniowych. Ukierunkowane one są na zachowania uczniów, które mogą być odtwórcze (dzieci dostosowują się w działaniu do sytuacji) i otwarte, lub twórcze (wychowankowie przekraczają istniejące standardy). Takiego typu programy nie sprzyjają sprawdzaniu ich efektywności. Heterodoksyjność tych dwóch koncepcji, odwołujących się do chwytliwych idei wspierania rozwoju, doświadczeń i przeżyć dzieci, nawiązuje do założeń antypedagogiki.

Najliczniejszą grupę stanowią programy typu *akademickiego*, czyli zorientowane na materiał nauczania, co wynika zapewne z tradycji i umiejętności strukturyzowania wiedzy. Model analityczny przyjmuje za punkt wyjścia zdobycie maksymalnego zasobu obiektywnej wiedzy. Dla programu jako wykazu treści nauczania istotny jest zakres i ilość dostarczanej uczniowi wiedzy użytecznej w życiu. Program zaś pól badawczych uwzględnia tematykę historyczną, filozoficzną i społeczną, podając uczniom określony zasób wiedzy, teorii i zasad badań. Kolejny z programów strategii materiałowej odnosi się głównie do reprezentowanego materiału nauczania danej dziedziny wiedzy. Program akademicki, jako zestaw planowanych czynności pedagogicznych, obejmuje metody, techniki nauczania, układ treści nauczania, ich działy, interpretację oraz sposoby motywowania uczących się do pracy. Z kolei pogram stanowiący wykaz efektów pedagogicznych, dotyczy wymiernych rzeczywistych cech i kompetencji, którymi legitymuje się uczeń. Przedmiotowy program, który jest najpowszechniejszy w polskiej szkole, traktuje zakres treści jako przedmioty nauczania. Program zorientowany na dziedzinę nauki uwzględnia wewnętrzną organizację treści z wyraźnym określeniem podziału na dyscypliny, a materiał nauczania jest przekazywany metodami stosowanymi przez daną dyscyplinę naukową. Program pól

2.4. Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu

treściowych (blokowy) dąży do integracji treści różnych dziedzin edukacji, wiążąc je w logiczną całość, przyjmującą postać pola tematycznego, w którego skład wchodzi jeszcze inne treści, dzięki czemu cały blok jest niezależny strukturalnie i organizacyjnie. Natomiast program projektów tematyczno-interdyscyplinarnych dobiera treści funkcjonujące w powiązaniu z pracami badawczymi zespołu uczącego się. Z kolei program procesualny przewiduje naukę procesu uczenia się i posługiwanie się nim w procesie dydaktycznym. Program korelacyjny przyjmuje, że jeden blok należy realizować poprzez nauczanie skorelowane, a w drugim, przedmiotowym, nauczyciel wraz z uczniami pracuje nad korelacją treści kilku przedmiotów. Ostatnia grupa programów to statyczne i dynamiczne, czyli o skokowym lub ciągłym upodobnieniu struktur programu do struktur adekwatnej dziedziny naukowej (zob. F. Bereźniki, 2005; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 2003; J. Pólturzycki, 2002; B. Niemierko, 1990).

Programy akademickie i społeczne, jak widać z powyższego zarysu, nie uwzględniają metod i technik pracy, nie badają rzeczywistości, brakuje w nich konsekwencji. Podkreślają wyjątkowość człowieka, ale nie integrują treści kształcenia z działaniem i doświadczeniami uczniów. Nie uwzględniają też wewnętrznych psychofizycznych interakcji zachodzących między nauczycielem a uczniami, przyjmują istnienie sprzężenia prostego, co nie jest możliwe, ponieważ w każdej interakcji występuje sprzężenie zwrotne. Nie biorą też pod uwagę czynności dydaktycznych, związanych z realizacją danych treści nauczania. Nie uwzględnia się w nich wiedzy wyjściowej, postaw, komunikacji interpersonalnej, sposobów kierowania czynnościami i motywami podmiotów edukacji. Często cele wynikowe są zamierzonymi rezultatami, które należy zrealizować w procesie kształcenia bez określenia dróg i środków ich osiągnięcia. Efekty sprecyzowane przez twórcę programu są wymierne, dobrze zdefiniowane i intencjonalnie zamierzone. Sposób realizacji treści i celów nauczania jest często dowolny, otwarty, uzależniony od kontekstu, sytuacji i warunków. Liniowe zestawienie celów często nie ukazuje dynamiki ich realizacji i powiązań, co może prowadzić do standaryzacji i stereotypów. Jest to osadzone w tradycyjnej perspektywie pedagogiki intencjonalnej (por. J. Bereźnicki, 2001; J. Gnitecki, 1997; H. Komorowska, 1995 i 1999; K. Konarzewski, 1987; A.C. Ornstein i in., 1998).

Rekonceptualiści koncentrują się na różnych problemach jednostki, grupy, instytucji i społeczeństwa, a tworzone przez nich programy skupiają się na problematyce ideologicznej, moralnej, ekonomicznej i politycznej. Do programów rekonceptualistycznych należą następujące typy: hermeneutyczny (traktujący wiedzę jako produkt współtworzenia przez uczniów i nauczycieli, koncentrujący się na interakcjach społecznych), krytyczny (ustosunkowujący się do wiedzy i programu jako przeprowadzenia zmian w otaczającej rzeczywistości, przyjmujący krytykę dominującej ideologii), zadaniowy (ujmujący proces uczenia się jako zrozumienie treści nauczania, opanowania umiejętności i rozwiązywania zadań), strategii ideologicznej (przyjmu-

jący założenia aktualnie dominującej ideologii), ześrodkowany na sytuacjach życiowych (obejmujący działania, służące przetrwaniu jednostki, wychowaniu dziecka, utrzymaniu kontaktów społecznych), problemów rdzeniowych (treści zintegrowane i ześrodkowane na problemach, a nie na uczniach), problemów społecznych (uwzględniający współczesne wymogi społeczne), strategii prakseologicznej (podkreślającej sens i znaczenia działania w procesie edukacji) i strategii socjologicznej (podnoszący społeczny wymiar działania uczniów — zob. F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 1994 i 2005; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 1995; J. Półturzycki, 2002; B. Niemierko, 1990).

Programy rekonceptualistów nie określają zakresu, kolejności poznawania dziedzin aktywności życiowej, dlatego uczniowie opanowują mały zakres wiedzy (A.C. Ornstein i in., 1998). Nie wiadomo też, czy podejmowane i rozważane problemy będą istotne dla przyszłości. Programy te są uproszczone i zredukowane do minimum, co oznacza, że są idealizacyjne, obiektywne bądź subiektywne, krytyczno-refleksyjne. Niektóre z programów (np. analityczny) mają nastawienie empiryczne, ale nie oddają istoty i sensu współczesnego empiryzmu i statusu wiedzy empirycznej oraz nie uwzględniają zmian dokonujących się w jej obrębie. Programy zaś hermeneutyczne nie obejmują istoty i treści hermeneutyki, są zbyt komunikacyjne i subiektywistyczne. Zaletą programów rekonceptualistów jest to, iż odwołują się one do doświadczeń dzieci, analizowanych z punktu widzenia ich aktywności (zob. J. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1997; H. Komorowska, 1995 i 1999; K. Konarzewski, 1987; A.C. Ornstein i in., 1998).

W *modelu systemowym* wpływ na program wywierają: teoria, analiza i inżynieria systemów, a w jego tworzeniu uczestniczą kuratorzy, inspektorzy, dyrektorzy. Kroczą oni drogą od ogółu do szczegółów, dlatego najpierw poznają otoczenie obiektu, relacje wewnętrzne i zewnętrzne całego systemu, a potem badają jego szczegóły. Ponieważ systemy mogą mieć dwojaki charakter, dlatego rozróżniamy dwa programy: liniowy (postrzegany w kategoriach działanie — wynik, gdy proces zmierza do określonych rezultatów) i nieliniowy (programiści działają elastycznie, zależnie od sytuacji — por. J. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1997; H. Komorowska 1995 i 1999; K. Konarzewski, 1987; A.C. Ornstein i in., 1998).

Koncepcja menedżerska w zgodzie z przyjętą teorią organizacji szkoły traktuje program jako plan nauczania, przydział czasu, pomieszczeń, środków i kadry. Mówi o organizowaniu, nadzorowaniu i komunikowaniu się z nim oraz o procesach zachodzących w grupie, stosunkach międzyludzkich, metodach i stylach kierowania pracą dydaktyczno-wychowawczą. Zwolenników tego typu programów interesują zmiany, innowacje i twórcze działanie. Mimo to nie uwzględniają wewnętrznego programu, czyli interakcji zachodzących między podmiotami edukacji. Łatwo można natomiast sprawdzić efektywność tychże programów i sprawować nad nimi kontrolę (zob.

2.4. Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu

F. Bereźnicki, 2005; K. Denek, 1994; W. Kojs, 1987; W. Okoń, 1991; J. Półturzycki, 2002; B. Niemierko, 1990).

Uwzględniając zakres i układ treści programów, można dokonać dalszej ich klasyfikacji. Ze względu *na proporcję ujęcia treści* rozróżniamy programy: minimum (jest możliwy do realizacji w każdych warunkach, a zakres treści i poziom ich trudności jest ograniczony), maksimum (duży jest zakres i poziom trudności materiału, stosowany jest do pracy z dziećmi zdolnymi, cechuje go ograniczona swoboda nauczyciela) i pośrednie (obecny jest w nich duży margines swobody nauczycieli, dlatego mogą go dostosowywać do potrzeb uczniów — por. J. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1997; H. Komorowska, 1995 i 1999; K. Konarzewski, 1987; A.C. Ornstein i in., 1998).

Biorąc pod uwagę *układ i szeregowanie bloków treści*, rozróżniamy trzy typy programów: liniowy (treści ułożone są jedne po drugich, opanowanie poprzedniej porcji umożliwia realizację kolejnych wiadomości), spiralny (materiał nauczania ułożony jest w cykle, przy czym kolejny cykl pogłębia zakres informacji poprzedniego cyklu) i koncentryczny (wiadomości są co jakiś czas powtarzane — zob. J. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1997; H. Komorowska, 1995 i 1999; K. Konarzewski, 1987; A.C. Ornstein i in., 1998).

Przedstawione krótkie analizy podstawowych typów i rodzajów programów nie są wyczerpujące. Uważam, że nie ma też programu, który reprezentowałyby tylko jeden wybrany typ. Istotna dla programu jest spójność między celami, treściami kształcenia i metodami nauczania. Tendencje, jakie wybiera twórca programu, odzwierciedlają jego światopogląd, wizję szkoły i społeczeństwa. Przyjęta koncepcja wyraża pogląd na kreowanie i typ programu, na rolę ucznia i nauczyciela, na cele i zadania programu. Pogromy nie uwzględniają nieformalnych psychospołecznych interakcji uczniów i nauczycieli, ich przeżyć, postaw i zachowania, klimatu klasy, intuicji i wiedzy podmiotów szkoły oraz ich zmiennych potrzeb i zainteresowań. Nauczyciel może to uwzględnić, tworząc autorski program dydaktyczny, ale i tak nie jest w stanie przewidzieć wszystkich zachowań i reakcji uczniów i swoich własnych. Zatem w programach tych należałoby zostawić miejsce na osobiste refleksje nauczyciela i sytuacje stwarzane przez uczniów. Program autorski nauczyciel tworzy na podstawie swojej praktyki zawodowej. Takie podejście do programu daje szansę wypełnienia luki między programem intencjonalnym a rzeczywistym. Program utworzony przez jednego autora wymaga od niego – o czym już mówiliśmy wcześniej – większego wszechstronnego zaangażowania, ale ten program jest wewnątrznie bardziej spójny, w przeciwieństwie do konstruowanego zespołowo.

W kolejnym punkcie pracy przeanalizowaliśmy twórczość pedagogiczną nauczyciela obiektywną węższego zakresu. Charakteryzuje się ona twórczym rozwiązaniem problemów edukacyjnych, dużym zasobem wiedzy nauczyciela, jego

niezależnością i wytrwałością, zmiennością nastrojów (por. E. Nęcka, 2001), co w konsekwencji prowadzi do utworzenia programu autorskiego (indywidualnie lub zespołowo), a w rezultacie zmierza do procesu zmian pedagogicznych. Tutaj nauczyciel tworzy pedagogicznie rozwiązuje ważne problemy, osiągając istotne cele edukacyjne. Stosuje posiadaną wiedzę. Jest też niezależny i wytrwały w działaniu (zob. E. Nęcka, 2001), bierze czynny i świadomy udział w działalności kulturotwórczej z zakresu edukacji (R. Schulz, 1994).

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu jest tworzeniem „całkowicie nowych konfiguracji, powstających z elementów odległych skojarzeń, prowadzących do rozwiązań oryginalnych, a zarazem generowanych” (S. Popek, 2003, s. 19), ale wstępuje ona rzadko (por. E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003; J. Sołowiej, 1997; K.J. Szmidt, 2001, 2007). Na tym poziomie nauczyciele wykazują skłonności do ryzyka (np. intelektualnego), dogłębnego rozumienia problemu, tworząc oryginalne społecznie dzieła (E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003). Dzięki temu samorealizują się poprzez długofalową i ukierunkowaną pracę. Praca twórcza przynosi im satysfakcję (zob. R. Schulz, 1994).

Na twórczość obiektywną szerszego zakresu składają się twórczy styl pracy, samorealizacja zawodowa i tworzenie oryginalnych koncepcji pedagogicznych.

2.5.1. Twórczy styl pracy pedagogicznej

W języku potocznym i publicystyce naukowej pojęcie stylu — jako kategorii ważnej i użytecznej intelektualnie — odnosi się do pewnych specyficznych przejawów ludzkiej aktywności, stwarzając równocześnie możliwości ujawnienia, opisanie wielu istotnych charakterystycznych i specyficznych zjawisk związanych z dziedziną pracy ludzkiej (por. M. Dąbek, 1980 i 1987; Z. Pietrasiński, 1976; J. Strelau, 1992). Pojęcie to zaczerpnięto z języka tradycyjnej humanistyki i jest ono wieloznaczne. Styl to tyle co charakterystyczny dla kogoś sposób mówienia, postępowania, zachowania się, sposób wykonywania odpowiednich działań istotnych dla danej dziedziny (E. Sobol, 1994).

Przez styl pracy autorka rozprawy rozumie charakterystyczne sposoby postępowania, wykonywania czynności istotnych dla danego zawodu. Jest to więc zespół codziennych zachowań jednostki i zbiorowości społecznej, specyficzny ze względu na swoją treść i konfigurację oraz ich motywy (por. M. Dąbek, 1980 i 1987; Z. Pietrasiński, 1976; J. Strelau, 1992). Przy czym przez pracę rozumiemy tutaj celową działalność człowieka, polegającą na przekształcaniu dóbr przyrody i przystosowaniu ich do zaspokajania potrzeb ludzkich (*ibidem*). W języku potocznym zwykło się

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

rozumieć pracę w sensie czynnościowym, wysiłek w celu osiągnięcia czegoś użytecznego, z zastosowaniem siły fizycznej i psychicznej do wykonania produktu. Praca występuje tam, gdzie efektem czynności jest produkt materialny lub innego rodzaju dobro (por. M. Dąbek, 1980 i 1987; Z. Pietrasiński, 1976; J. Strelau, 1992). Wynikiem każdej pracy jest wytwór lub produkt, lub stworzenie warunków społecznego korzystania z produktów. Pojęcie stylu pracy wskazuje na specyficzny sposób wykonywania czynności zawodowych przez jednostkę i daną grupę społeczną. Na to zachowanie składają się sposób pojmowania swojej roli zawodowej, formułowania relacji i oceny swych zadań, kierowania własnym działaniem i forma odnoszenia się do współpracowników, podwładnych i przełożonych (por. M. Dąbek, 1980 i 1987; Z. Pietrasiński, 1976; J. Strelau, 1992).

Pojęcie stylu pracy sugeruje również zróżnicowanie sposobu jej wykonywania. Oznacza to, że różni ludzie wykonują te same czynności inaczej, osiągając inne wyniki, można więc wykrywać subtelne, specyficzne różnice, które w konsekwencji pozwalają wyróżnić i scharakteryzować rozmaite style pracy (por. M. Dąbek, 1980 i 1987; Z. Pietrasiński, 1976; J. Strelau, 1992). Zatem pojęcie stylu wskazuje nie tylko na całościowy charakter sposobu pracy, ale również na jej specyfikę. Równocześnie styl ten nie jest czymś powszechnie praktykowanym i nie jest też charakterystyczny dla ogółu ludzi wykonujących dany zawód (*ibidem*). Pojęcie to stosuje się do scharakteryzowania istotnych zróżnicowań w obrębie pracy pedagogicznej, gdyż pozwala ujawnić i opisać podobieństwa i różnice (*ibidem*).

Przez indywidualny styl pracy pedagogicznej nauczyciela autorka rozprawy rozumie charakterystyczny dla niego sposób wykonywania czynności zawodowych, umożliwiający osiąganie postawionych celów edukacyjnych (zob. T. Klonowicz, 1992).

O twórczym stylu życia i pracy — pisał B. Suchodolski (1976), traktując go jako radość i spełnienie człowieka, wynikające z doświadczeń i nadające mu sens oraz jako tendencje rozwojowe cywilizacji. Pozwala on na przekraczanie granic, jakie wyznaczają ludziom ich postawy konsumpcyjne i konformistyczne, likwidując obawy, lęki i samotność. Uważał, iż twórczość łączy zabawę z pracą, co pozwala pokonać jej trud.

Podobnie A. Strzałecki (1989, 2004) proponuje twórczy styl życia człowieka, przedstawiając go jako wynik współdziałania podsystemów harmonijnie ułożonych i wzajemnie powiązanych, czyli: poznawczego, osobowościowego i aksjologicznego, wiążąc czynniki intelektualne jako konstrukty o wyższym poziomie ogólności, które to są twórczym stylem zachowania. Cenne dla ukształtowania twórczego stylu życia, a co za tym idzie, twórczego stylu pracy są:

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

- wysoki poziom „giętkości, oryginalności i płynności” funkcjonowania systemu poznawczego, który przejawia się poszukiwaniem i różnorodnym rozwiązaniem problemu;
- duży stopień integracji osobowości, związany z silnym „Ja”, wysokim poczuciem własnej wartości oraz autonomiczną motywacją poznawczą (*ibidem*).

Powracając do przewodniego tematu rozprawy należy zauważyć, że praca nauczyciela w dużym stopniu ma charakter nawykowy, działa on automatycznie i ma tendencję do stosowania ciągle tych samych schematów postępowania (M. Chodkowska i Z. Kazanowski, 2007). W różnych warunkach i czasie pracuje tak samo, czyli jego praca ma charakter stereotypowy, schematyczny, sztywny. Motywy działań nauczyciela odtwórczego pochodzą z zewnątrz, działania zorientowane są na do osiągnięcie wyników wyraźnie określonych, uprzednio już znanych, standardowych. W tej dziedzinie może nauczyciel nawet osiągać efekty znaczące, wybitne i godne uwagi (zob. W. Okoń, 1991; R. Schulz, 1994, 1990).

Praca nauczyciela twórczego jest natomiast refleksyjna, dokonuje się z pełną świadomością stawianych i podejmowanych dla ich realizacji celów i środków. Pracuje on stosując, zależnie od warunków i sytuacji, odmienne metody i techniki działania. Jego praca jest elastyczna, dostosowana, obca jest mu jednostajność, stereotypowość i powtarzalność (zob. T. Giza, 1998 i 1999; R. Schulz, 1994). Motywowany jest od wewnątrz, co oznacza, że charakteryzuje go duży stopień samodzielności (autonomii) w określaniu swych zadań oraz sposobu ich realizacji i oceny. Rezultaty pracy twórczego nauczyciela są nowe, poprzednio nie postrzegane jako istotne, odmienne od tych, które planowano i realizowano dotąd (*ibidem*) — zob. tab. 6.

W twórczym stylu pracy pedagogicznej nie występuje jedna pojedyncza cecha, która precyzyjnie go określa. Jest to system cech i sprzyjających im warunków. R. Schulz (1989) wyróżnia w twórczym stylu pracy nauczyciela trzy kategorie: postrzeganie przez niego zmian, sposób pełnienia swojej roli i stosunek do swoich kompetencji zawodowych, oraz sześć wymiarów: sposób definiowania wymogów roli, określania i realizacji zadań, efekty pracy, mechanizmy regulujące i ogólną postawę wobec własnej pracy i siebie jako pracownika (zob. tab. 6).

Twórczy styl pracy nauczyciela obejmuje zatem: czynne podejście do swych obowiązków, samodzielne określanie cech roli, wysoki stopień wymagań, szerokie zainteresowania, podejmowanie trudnych zadań, pracę refleksyjną, zróżnicowaną, zmienną, innowacyjną, będącą wartością samoistną przy dużej adaptacyjności, co prowadzi do wewnątrzsterowności i w konsekwencji do zmian w mikro- i makroskali.

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

Tabela 6

Styl pracy twórczego i odtwórczego nauczyciela

Parametry stylu pracy	Styl odtwórczy	Styl twórczy
1. Definiowanie wymogów roli	1. Bierna akceptacja ustalonych wymogów i standardów 2. Relatywnie niski poziom wymagań (orientacja na efektywność, sprawność)	1. Czynne podejście do obowiązków. Samodzielne określanie (wzbogacanie) wymogów roli 2. Relatywnie wysoki stopień wymagań (orientacja na osiągnięcie, efektywność, sprawność)
2. Sposób definiowania zadań (programów pracy)	3. Zainteresowania rozproszone 4. Podejmowanie zadań prostych	3. Zainteresowania skoncentrowane 4. Podejmowanie zadań złożonych
3. Sposób realizacji zadań (proces pracy)	5. Niski stopień zaangażowania 6. Czynności zautomatyzowane 7. Praca jednolita 8. Stereotypowość 9. Sztynność 10. Praca replikacyjna	5. Wysoki stopień zaangażowania 6. Praca refleksyjna 7. Praca zróżnicowana 8. Zmienność 9. Adaptacyjność 10. Praca innowacyjna
4. Efekty pracy	11. Produkt „standardowy”	11. Produkt „nowy”
5. Czynniki i mechanizmy	12. Regulacja przez przepisy 13. Zewnętrzsterowność 14. Praca wartością instrumentalną	12. Regulacja przez wiedzę 13. Wewnętrzsterowność 14. Praca wartością samoistną

Źródło: opracowanie własne na podst. R. Schulz (1989).

2.5.2. Twórczość samorealizacją zawodową

Termin „samorealizacja” został przeniesiony do języka polskiego z angielskiego (*selfrealization*) i dosłownie oznacza ‘realizowanie samego siebie’. Samorealizacja — „realizacja, urzeczywistnienie własnych zamierzeń, planów życiowych, artystycznych itp., połączone z wykorzystaniem w pełni swoich zdolności, możliwości twórczych” (E. Sobol, 19954, s. 830). Traktuje się ją jako stałe dążenie do pełnego rozwinięcia swych wrodzonych możliwości i jest to podstawowy, choć nie zawsze osiągany, cel ludzkiej egzystencji (C. Rogers, 2002; A. Maslow, 2006). Albert Adler (1986 i 1988) przyjmuje, że jest to dążenie do mocy, Carl G. Jung (1993a, b), uważa że samorealizacja jest synonimem indywidualizacji, zdaniem Ericha Fromma (2005 i 1989) ma ona charakter produktywny, a Carla Rogersa (2002) jest to nastawienie na klienta.

Zagadnienie samorealizacji człowieka ma długą tradycję w kulturze intelektualnej Europy. Pojęcie to zostało wprowadzone do humanistyki w XIX w. przez

Kierkegaard, było przez niego rozumiane w konwencji egzystencjalnej i oznaczało kategorię ludzkiego istnienia przeciwstawioną poczuciu przemijania i pustki w obliczu śmierci. Pojawiło się ono także już w pismach starożytnych myślicieli, jednak dopiero w XIX stuleciu samorealizacja stała się kategorią badawczą i przedmiotem studiów filozofów, a potem psychologów i pedagogów.

Filozofia rozpatrywała samorealizację, jako psychologiczne przeciwieństwo bojaźni i życia ku śmierci, element sensu społecznej aktywności człowieka (swoistego poczucia zakorzenienia w świecie materialnym) i wysiłek człowieka w odrzuceniu doświadczanej kultury, w akcie kreacji nowych wartości (osobistych, naznaczających własną ekspresją świat kultury już istniejącej) oraz jako wyężenie duchowej strony człowieka przewyciężające świat materii, w którym jest zakorzeniony, a który w istocie jest procesem spirytualizacji materii wokół tej osoby. Spirytualizacja materii może dokonywać się poprzez działalność twórczą, kiedy jednostka powołuje do istnienia *nowe* przedmioty lub idee (J. Górniewicz, 2001).

Koncepcję samorealizacji najpełniej rozwinęła psychologia humanistyczna. Termin „samorealizacja”, który jest rozumiany jako popęd człowieka do aktywności i rozwoju zawdzięczamy K. Goldsteinowi (1978). Twórczy podmiot, czyli o rozbudowanej potrzebie samorealizacji, potrafi opanować zagrożenie, przewyciężyć przeszkody stojące na drodze do osiągnięcia celu. Należy jednak zaznaczyć — przyjmując za H. Maslowem (2006) — że samorealizacja jest traktowana nie tyle jako cecha osobowości, co ludzka potrzeba wyższego rzędu, wyższy poziom rozwoju.

Osoba samorealizująca się — zdaniem Abrahama H. Maslowa (2006) — jest w transie twórczego uniesienia, traci przeszłość i przyszłość, żyjąc tylko chwilą terażniejszą, którą jest zafascynowana i pochłonięta całkowicie. Zjawisko takie jest opisywane jako utrata jaźni lub ego, lub przekraczanie granic własnego „Ja”. Są to chwile, w których ludzie najpełniej się realizują, są najdojrzałsi, najzdrowsi, najbardziej rozwinięci, czyli w pełni człowieczeństwa oraz towarzyszy im poczucie szczęścia. Im większa świadomość własnego „Ja”, tym większa wątpliwość, lękliwość i konfliktowość, które powstrzymują spontaniczność i twórczość. W pracy twórczej w fazie inspiracji jednostka jest zdyscyplinowana, zanika lęk, niepokój, depresje, konflikty, smutki, dzięki czemu następuje skupienie na sprawie. To stan ufności (wobec siebie i świata), zdrowia, odwagi (uporu, niezależności, samowystarczalności i charakteru) oraz siły, zaniku mechanizmów obronnych, porzucenia walki i napięć. Abstrahowanie natomiast jest aktywniejszym, bardziej integrującym i selekcyjnym sposobem delektowania się, dostrzegania wartości czegoś. Końcowy jego produkt odbiega od rzeczywistości, jako że jest twórczym, niepowtarzalnym wytworem. Spontaniczność i ekspresja, charakterystyczne dla twórczości, implikują uczciwość, naturalność, prawdę, brak przebiegłości. Potrzeba samorealizacji pojawia się — według A.H. Maslowa — na najwyższym poziomie potrzeb, w których upatruje badacz wrodzoną skłonność do

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

aktywności przynoszącej samourzeczywistnienie, a napięcia z nimi związane popychają człowieka do działania. W związku z tym dzieli on potrzeby na: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i samorealizacji. Ta ostatnia wynika z większego zdeterminowania osobowości i dotyczy rozwijania swojego potencjału, zdolności, talentów, zainteresowań i wyrażenia samego siebie poprzez twórczą aktywność.

A. Maslow (2006) rozpatruje samorealizację z punktu widzenia: 1. mechanizmu motywacyjnego człowieka — sytuując ją na samym szczycie hierarchicznej struktury potrzeb ludzkich; 2. teorii osobowości — jako jeden z mechanizmów regulujących funkcjonowanie wszystkich struktur psychicznych człowieka; 3. kategorii egzystencjalnej — jako jeden z warunków i równocześnie skutków miłości, szczęścia duchowego. Samorealizacja przynosi różne skutki w życiu podmiotu, tj. inspiruje go do działań głęboko wpływających z jego ludzkiej, duchowej natury oraz stanowi równocześnie wewnętrzne kryterium oceny tych działań w kategoriach poczucia satysfakcji i osobistego szczęścia.

A. Maslow (2006) nakreślił 15 cech samorealizującej się osobowości, tj. akceptację siebie, innych ludzi i zjawisk przyrody, spontaniczność i prostotę wyrażania uczuć, zdolność absolutnej koncentracji na problemie, umiejętność dystansowania się do otoczenia i potrzebę prywatności, ciągłą świeżość ocen w stosunku do rzeczywistości, przeżywanie doświadczeń mistycznych i doznań szczytowych, poczucie wspólnoty z innymi ludźmi, głębokie związki interpersonalne z innymi osobami, umiejętność rozróżniania dobra i zła, celów od środków, filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru, spontaniczną ekspresję twórczą, przeżywanie skrajnych nastrojów, holistyczne funkcjonowanie w rzeczywistości i niedzielenie swego życia na pracę i przyjemności. Wystąpienie większości spośród tych cech, w jego przekonaniu, jest empirycznym wskaźnikiem procesu samorealizacji.

Potrzeba samorealizacji jest najpełniej uzasadniona przez C. Rogersa (2002). Człowiek dąży do rozwoju, doskonalenia się, pełniejszego funkcjonowania, aktualizując twórczy potencjał, którego warunek spoczywa w rozbudowanej sferze ego, w żywości i świeżości percepcji, tolerancji wobec wieloznaczności, minimalizowaniu mechanizmów samoobrony oraz systemie wartości, opartym na własnych doświadczeniach, a nie na autorytecie. Jednym z warunków twórczości jest według niego igranie z pomysłami, kolorami, pojęciami, przedmiotami (itp.), dzięki czemu następuje łączenie ich w nowe struktury i osoba twórcza (pozbawiona mechanizmów obronnych) otwiera się na nowe możliwości i kompilacje. Podmiot twórczy cechuje się: otwartością na doświadczenia, przejawianiem uczuć, giętkością i plastycznością postępowania, co prowadzi do ciągłego rozwoju osobowości.

Opisując twórczy rozwój człowieka, W. Łukaszewski (1984 i 2003) używa pojęcia samorealizacji, wyróżniając trzy sposoby jego interpretowania, jako: 1. procesu

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

rozwoju, aktualizującego możliwości podmiotu; 2. procesu stałego doskonalenia się; 3. rezultatu działalności skierowanej na przekształcanie świata. Ujęcie twórczości jako samorealizacji nie jest ani celem, ani środkiem działania, lecz produktem ubocznym, skutkiem zaangażowania człowieka w przekształcanie otaczającej rzeczywistości.

Samorealizacja człowieka wynika z potrzeby kierowania swoim rozwojem, którą Z. Pietrański (1976 i 2001) określa jako wszelkie świadome działanie jednostki przyczyniające się do korzystnego ukształtowania jego osobowości i drogi życiowej.

Jeśli natomiast przyjmiemy, że samorealizacja, prowadząca do twórczości jest procesem stałego rozwoju, można ją kształcić np. w toku edukacji. Tak więc M.S. Szymański (1987, s. 104) proponuje traktować twórczość jako cel nadrzędny „integrujący poczynania współczesnej szkoły i obejmujący realizację wszystkich innych celów cząstkowych kształcenia ogólnego, co pozwoli wyznaczyć ogólną perspektywę funkcjonowania szkół. Realizacja tego celu miałaby za zadanie przygotować dzieci i młodzież do twórczego stylu życia, który stałby się formalną działalnością pedagogiczną, mającą charakter indywidualnego procesu nadawania treści życiu twórczemu, co jest tożsame z działaniem na rzecz własnego rozwoju, autokracją, autoekspresją, samorealizacją”. Zatem do programów szkół niezależnie od szczebla nauczania należy wprowadzać heurystyczne metody pracy, tworzyć warunki do pracy innowacyjnej itp. (por. A. Cudowska, 2004; K. Krasoń, 2005; K.J. Szmidt, 1998, 2001, 2007; M. Wróblewska, 2005).

W pedagogice samorealizację rozumie się więc na ogół jako cel wychowania i kształcenia oraz jako pewną właściwość człowieka (nauczyciela), dzięki której osiąga on poczucie szczęścia, spełnienia swoich marzeń, zdolności, satysfakcji, zaspokajania potrzeb i odczuwa radość egzystencji w świecie (por. A. Cudowska, 2004; K. Krasoń, 2005; J. Górniewicz, 2001; K.J. Szmidt, 1998, 2001, 2007; M.S. Szymański, 1987; M. Wróblewska, 2005). Nauczyciel czerpie satysfakcję z tego, że osiąga zakładany rezultat, wzbogacając swoją i uczniów osobowość. U podstaw tego procesu leży głęboka motywacja, wypływająca z przekonania, że nauczyciel sam sobie układa przebieg życia, a środkiem do jego spełnienia jest własna, coraz bardziej dojrzała osobowość (J. Górniewicz, 2001).

J. Górniewicz (2001) stwierdza, że każdy (także nauczyciel) ma szansę na pełną samorealizację, ale nie każdy może z niej skorzystać. Bariery samorealizacji tkwią w świecie zewnętrznym (w którym on przebywa, który przekształca i z którego czerpie składniki dla własnego rozwoju) i w nim samym; mimo zauważalnej jedności konstrukcji fizycznej nie jest on jednolity pod względem psychicznym oraz pozostaje w permanentnym konflikcie z samym sobą, z własnym sumieniem moralnym.

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

Konflikt ten stanowi podstawę rozwoju, a samorealizacja jest jego wewnętrznym, najpełniejszym wyrazem.

Samorealizacja dokonuje się też w świecie wartości poprzez pokonywanie zewnętrznych i wewnętrznych konfliktów, które zarysowują tak zwaną orientację aksjologiczną nauczyciela. Każdy człowiek (i nauczyciel) ma wyraźnie nakreślony indywidualny profil aksjologiczny. Samorealizacja jest procesem uzewnętrzniania własnych zdolności, jest tworzeniem wartości i życiem w świecie wartości (J. Górniewicz, 2001).

Zachowania ludzi są determinowane uzupełnianiem niedoboru, stąd też więk szość z nich jest nieświadoma naczelnej wartości życia ludzkiego — samorealizacji. Podstawowym, najważniejszym warunkiem dążenia do samorealizacji (zdrowego rozwoju) jest zaspokojenie, przynajmniej częściowe, potrzeb niedoboru, czego subiektywnym potwierdzeniem jest uczucie zapału do życia, szczęścia, pogody ducha, radości, uspokojenia, odpowiedzialności, przewycięzania lęków i niepokoju. Samorealizacja prowadzi do twórczości, jest więc wartością i powinnością zakorzenio ną w naturze ludzkiej (J. Górniewicz, 2001).

Samorealizacja zawodowa nauczyciela jest potrzebą rozwoju wzwyż i wskazuje na jego udział własny w wyzwaniu formy aktywności profesjonalnej, odnoszącej się równocześnie do dwóch sfer, czyli: 1. do potencjalnych zdolności i doświadczeń pedagogicznych oraz skali ocen mierzącej osiągnięcia, 2. do najskrytszych marzeń, nadających znaczenie działaniu i osiągania satysfakcji zawodowej, co w konsekwencji prowadzi do poczucia szczęścia (por. J. Górniewicz, 2001; A. Maslow, 2006). Każdy nauczyciel dysponuje takimi zasobami, ale nie każdy potrafi je odkryć i wy dobyć zarówno z siebie, jak i z uczniów (J. Górniewicz, 2001).

Nauczyciel samorealizujący się zawodowo nie wtapia się w grono pedagogiczne, ale próbuje zaznaczyć swoje w nim miejsce i odcisnąć ślad w świadomości ucze niów. Nie poddaje się krytyce otaczającej go rzeczywistości, którą jednak analizuje i uwzględnia w twórczości pedagogicznej. Jest bezustannie czynny i nieufny wobec świata społecznego. Warunkiem zaistnienia takiego procesu jest poczucie wolności do wyrażania siebie, do tworzenia, do zaangażowania na rzecz przemiany edukacji w humanistyczną, realną i skierowaną do dzieci (por. A. Cudowska, 2004; K. Krasoń, 2005; J. Górniewicz, 2001; K.J. Szmidt, 1998, 2001, 2007; M.S. Szymański, 1987; M. Wróblewska, 2005).

R. Schulz (1994) uważa, że twórczość pedagogiczna jako samorealizacja zawo dowa i osobista nauczyciela jest równoznaczna z tworzeniem przez niego samego siebie i kształtowaniem przezeń osobowości własnej i uczniów. Rozróżnia on dwa wymiary samorealizacji nauczyciela, tj. profesjonalny i osobisty. Nauczyciel może bowiem „tworzyć siebie” w dwojakim sensie: jako pedagog, czyli jako reprezentant określonej grupy zawodowej, oraz jako człowiek, jako „Ja” (*ibidem*).

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

Według R. Schulza (1994) na samorealizację profesjonalną, czyli na kształtowanie przez nauczyciela swej osobowości zawodowej, składają się m.in. takie czynności, jak: samokształcenie, podwyższanie swych kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach naukowych, angażowanie się w działalność nowatorską, czy też poszukiwanie nowych terenów i zadań w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Z kolei na samorealizację osobistą, według R. Schulza (1994), składają się nieco innego rodzaju czynności: poszukiwanie samowiedzy, dążenie do samookreślenia się, formułowanie ideału własnej osoby, wybór celów i wartości godnych pożądaniami oraz realizacja przyjętego programu (por. A. Cudowska, 2003; K. Krasoń, 2005; J. Górniewicz, 2001; K.J. Szmidt, 1997, 2001, 2007; M.S. Szymański, 1987; M. Wróblewska, 2003).

Różnica między jedną, a drugą formą samorealizacji wynika przede wszystkim z zakresu oraz rodzaju uwzględnianych doświadczeń. W wypadku nauczyciela-profesjonalisty są to przede wszystkim doświadczenia związane z wykonywaną funkcją zawodową. W wypadku nauczyciela jako człowieka są to doświadczenia związane z jego egzystencją społeczną i osobistą. Zdaniem R. Schulza (1994) obydwie kategorie samorealizacji: pedagogiczna i osobista, wzajemnie się przenikają, uzupełniają i wzmacniają.

Koncepcja twórczości pedagogicznej jako samorealizacji zawodowej — uważa R. Schulz (1994) — zawiera specyficzne rozumienie poszczególnych wymiarów aktu twórczego. Jeżeli w procesie samorealizacji nauczyciel (jako profesjonalista) „tworzy sam siebie jako nauczyciela”, to jest on podmiotem tak rozumianej aktywności twórczej, a ściślej jest nim ta część jego osobowości, która inicjuje proces samodoskonalenia i sprawuje nad nim kontrolę. Ten samorozwój profesjonalny czy osobowościowy ujmuje więc nauczyciela jako podmiot dążeń samorealizacyjnych. Produkt twórczy to program rozwoju osobowości dokonywany w procesie samorealizacji.

Każdy nauczyciel samorealizujący się zawodowo jest autorem, twórcą własnego systemu metodycznego (H. Kwiatkowska, 1988 i 2005). W toku twórczości pedagogicznej odkrywa siebie, swoje możliwości, realizuje je i w nie wierzy. Ta samorealizacja zawodowa, jako twórczość pedagogiczna nauczyciela, jest właściwie szukaniem drogi do siebie i odnajdywaniem siebie. Indywidualność i niepowtarzalność twórczego nauczyciela jest wytworem odpowiedniej atmosfery, sprzyjającej kształtowaniu fantazji, wyobraźni, twórczości i zainteresowań studenta. Dzięki temu ma on poczucie bezpieczeństwa, zaufania, życzliwości, przynależności i współpracy. Na zajęciach dostarcza możliwości wyboru treści, metod, środków kształcenia, eliminuje cenzurę, ocenę i zagrożenie.

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

Samorealizacja zawodowa, prowadząca do twórczości pedagogicznej, przebiega we wszystkich możliwych obszarach egzystencji nauczyciela nauczania początkowego, ma wymiar psychologiczny, społeczny, ontologiczny i duchowy (J. Górniewicz, 2001). Nauczyciel samorealizujący się podlega ciągłemu rozwojowi i dba o rozwój swoich uczniów, jest zdrowy psychicznie, szczęśliwy, akceptuje samego siebie i doświadczaną rzeczywistość edukacyjną i zasługuje na miano osoby twórczej. Samorealizacja ma zatem twórczy wymiar z samej swej istoty. Nauczyciel samorealizujący się, czyli rozwijający tkwiące w nim możliwości, jest przez to twórczy, ponieważ proces samorealizacji jest z definicji twórczy.

2.5.3. Tworzenie nowych oryginalnych idei, koncepcji

W tym miejscu wyjaśnimy dwie podstawowe cechy twórczości pedagogicznej obiektywnej szerszego zakresu. Zatem oryginalność jest cechą dzieła twórczego. Przypomnijmy, że oryginalne dzieło zaskakuje, przeciwstawia się banalności, pospolitości, jest unikalne, pierwotne i niepowtarzalne (zob. J. Bruner, 1974; S. Popek, 2003). Oryginalne też bywają rzeczy stare w nowych sytuacjach lub nowych konfiguracjach. Z kolei generatywność ma „szczególną energię ideową tkwiącą w dziełach, która jest niewyczerpalnym stymulatorem pomysłów w epokach następnych [...], zawarta w elementach formalnych, [...] warstwie treściowej lub aksjologicznej” (S. Popek, 2003, s. 23). Są to dzieła ponadczasowe, nie tracące wartości formalnej, semantycznej, humanistycznej, czy moralnej (*ibidem*). Wyrastają ponad przeciętność i budzą w swojej formie niedosyt, a mimo swojej wielkości są wiecznie niedokończone. „Ich doskonałość wymaga ciągłego stwarzania i stawania się od nowa” (*ibidem*, s. 23). Cechę generatywności mają zapewne koncepcje pedagogiczne powstałe w czasie Nowego Wychowania, do których współcześni (nie tylko) polscy nauczyciele wracają, dostosowując je do możliwości swoich i uczniów oraz potrzeb obecnych im czasów.

W XXI w. świat jest przepełniony teoriami dotyczącymi wielu kwestii: tego, co nas otacza i tego, co jest dla nas niewidoczne (J. Ginteci, 1999). Dzięki nowym ideom, koncepcjom, teoriom, a przede wszystkim zawartym w nich prawom, wyjaśniającym rzeczywistość i nią kierującym, zaczynamy zdawać sobie sprawę z tego, że możemy zmieniać świat (S. Palka, 2003). Można tworzyć, dzięki wniesionym wysiłkom, w których efekcie społeczeństwo uzyska jak najlepsze warunki do bytowania. Wśród mnóstwa pojawiających się teorii znalazły się również istotne dla praktyki pedagogicznej.

W tym miejscu należy wyjaśnić kolejne pojęcia kluczowe zawarte w tytule niniejszego punktu, tj. idee, koncepcje, teorie. Idea to jedno z głównych pojęć filozofii wprowadzone przez Platona. Współcześnie to myśl przewodnia, wyznaczająca cel

i kierunek działania, oznaczająca także istotę rzeczy i jej doskonały wzorzec (J. Gnitecki, 1999). W metafizyce platońskiej (ontologii) przez występujące w liczbie mnogiej idee rozumie się i utożsamia z sobą niezłożone, niezmiennie i doskonale byty duchowe, poznawalne rozumowo i stanowiące realne odpowiedniki pojęć powszechnych oraz wzorami zmiennych rzeczy materialnych (*ibidem*). Idee są również niematerialne, istnieją poza rzeczywistością, w której żyjemy. Nie podlegają jakiegokolwiek zmianie i nie posiadają żadnych części, czyli są wieczne i nieruchome (*ibidem*). Pod każdym względem stanowią więc byty doskonałe. Między ideami, jak między pojęciami, zachodzą stosunki nadrzędności i podrzędności. Świat idei jest zbudowany hierarchicznie. Na samym jego szczycie znajduje się idea dobra — piękna. Istnieją zatem dwa byty, dwa światy (*ibidem*). Z jednej strony, niedoskonały, ustawicznie zmieniający się, nietrwały świat jednostkowych rzeczy materialnych, z drugiej, ze wszystkich miar doskonały świat przedmiotów idealnych, czyli idei (por. J. Gnitecki, 1999; S. Palka, 2003).

Ogólne zaś ujęcie czegoś, ogólny plan działania, rozwiązywania, pomysł, projekt to koncepcja (E. Soból, red., 1996, s. 375), która jest traktowana jako ogólny wynik procesu myślenia, pojmowania lub wyobrażania sobie „jakieś kwestii” (A.S. Reber, E.S. Reber, 2005, s. 309). Zdaniem W. Zaczyńskiego (2000) koncepcje integrują różnego rodzaju zależności związane przedmiotowo z dziedziną, którą się zajmują. W ramach tych samych celów koncepcje nie muszą być tożsame, mogą się różnić doбором treści teoretycznych, ich systematyzacją oraz strukturą odpowiadających im dyrektyw i metod (*ibidem*). Wskazują one na zagadnienia warte podjęcia i przebadania, aby zlikwidować luki w dotychczasowej wiedzy. Równocześnie opis wyodrębnionych elementów z całości i stosunków między nimi zakłada, że istnieje odpowiedzialność między zbiorem części określonego systemu a układem właściwości przysługujących całemu systemowi. Należy jednak zaznaczyć, że całość w związku ze sprzężonymi częściami składowymi posiada cechy, których nie mają pojedynczo analizowane poszczególne jego części (W. Zaczyński, 2000).

Idee, koncepcje tworzą naukę stanowiącą część kultury i służącą wyjaśnieniu natury świata, w którym żyje człowiek. Pojęcie *nauka* w języku polskim jest znacznie szersze niż angielskie *science*, które obejmuje jedynie nauki przyrodnicze (zob. J. Gnitecki, 1999; S. Palka, 2003; W. Zaczyński, 2000). Osiągnięcia nauki oraz obraz świata, który ona buduje, stały się częścią kultury masowej. Ludzie, z jednej strony, wierzą we wszechmoc nauki, ale z drugiej — obawiają się negatywnych skutków i zastosowania jej w złym celu (*ibidem*). Naukowiec budzi szacunek jako osoba starająca się obiektywnie spoglądać na rzeczywistość.

Nauka jest budowana i rozwijana wyłącznie za pomocą metod naukowych, nazywanych też paradygmatami nauki, poprzez działalność badawczą prowadzącą do publikowania wyników naukowych dociekań (zob. J. Gnitecki, 1999; S. Palka, 2003;

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

W. Zaczyński, 2000). Proces publikowania i wielokrotne powtarzanie badań w celu weryfikacji ich wyników prowadzi do powstania *wiedzy naukowej* dostępnej dla całej ludzkości. Zarówno ta wiedza, jak i sposoby jej gromadzenia określane są razem jako nauka (*ibidem*).

Od moralnej postawy badaczy oraz społeczeństwa zależy sposób wykorzystania rezultatów nauki (S. Palka, 2003). Badania nad naturą materii nieożywionej prowadzą nierzadko do powstania innowacji w inżynierii. Wynalazki znajdują praktyczne zastosowanie w codziennym życiu, prowadząc do podniesienia jego jakości. Postęp naukowy dotyczący badań nad życiem prowadzi do odkrywania nowych metod leczenia. Poza tym niektóre narody wykorzystują innowacje naukowe do produkcji nowych rodzajów śmiertelnej broni, co jest niemoralne (*ibidem*).

Zatem przez teorie pedagogiczne rozumiemy układ logicznie i rzeczowo powiązanych twierdzeń, stanowiących próbę wyjaśnienia faktów, zjawisk czy procesów związanych z wychowaniem, nauczaniem i kształceniem (M. Łobocki, 2005). S. Palka (2003) nazywa teorią pedagogiczną uporządkowany zbiór ogólnych twierdzeń (praw), odnoszących się do pedagogiki (jako praktyki i nauki) i pełniących funkcje wyjaśniającą (eksplikacyjną). Z kolei J. Gnitecki (1992, 2006) teorią pedagogiczną nazywa metateorię, którą dzieli na teorię pedagogiki empirycznej, pedagogiki prakseologicznej i pedagogiki hermeneutycznej.

Teorie pedagogiczne w pedagogice jako nauce hermeneutycznej dotyczą twierdzeń interpretujących zmiany zachodzące podczas wychowania, nauczania i kształcenia. Teorie pedagogiczne w pedagogice jako nauce empirycznej pomagają wyjaśnić zmiany. Teorie pedagogiczne w pedagogice jako nauce prakseologicznej projektują natomiast zmiany w praktyce (J. Gnitecki, 1999).

Uwzględniając powyższe klasyfikacje, przedstawiono tworzenie koncepcji pedagogicznych inspirowanych i kierowanych przez naukowców z udziałem nauczycieli w ich praktyce zawodowej. Nauczyciel może przedstawić dane zjawisko idealizacyjne, czyli niekonkretne, bez odwołania się do swoich lub cudzych doświadczeń, nie mając odpowiednika w rzeczywistości (*ibidem*). Ta metoda tworzenia koncepcji pedagogicznych jest charakterystyczna głównie dla teorii pedagogicznej jako nauki nomologicznej, prakseologicznej i hermeneutycznej (J. Gnitecki, 1999). Specjalne założenia idealizacyjne są podstawą pedagogiki jako nauki nomologicznej, technologicznej i hermeneutycznej, realizowanej najczęściej metodą idealizacji (polegającej na przyjmowaniu założeń idealizacji) i konkretyzacji (aktualizacji, uchylającej założeń idealizacji — *ibidem*). Idealizacja przyjmuje specjalne założenia dotyczące idealnego nauczyciela (jako praktyka-badacza), które muszą zostać spełnione, aby móc analizować model idealizacyjny i przypuszczać, że jest on słuszny (*ibidem*). Jednak nauczyciel musi działać logicznie, mieć świadomość ostatecznego celu i posiadać wyczerpującą wiedzę z różnych dziedzin (*ibidem*).

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

Kolejnym modelem tworzenia koncepcji pedagogicznej jest model idealizacyjny, stosowany w podejściu esencjalistycznym teorii w pedagogice jako nauce nomologicznej, obejmujący: 1. dziedzinę pedagogiki składającą się z czynników głównych powodujących przekształcenia; 2. czynniki uboczne warunkujące zachodzenie przekształceń; 3. czynniki stanowiące przekształcenie w doświadczeniu jednostki (J. Gnitecki, 1999).

Inny jest model sytuacyjny, stosowany w tworzeniu teorii w pedagogice jako nauce prakseologicznej, w podejściu finalistyczno-sytuacyjnym, uwzględniający: 1. dziedzinę pedagogiki obejmującą czyny celowe; 2. warunki, w których czynności celowe są dokonywane; 3. przekształcenie w doświadczeniu jednostki przedstawiające się skutecznością realizacji celów (J. Gnitecki, 2006).

Ostatnim ze stosowanych podczas tworzenia teorii w pedagogice jako nauce hermeneutycznej jest model interakcyjny, obecny w podejściu egzystencjalno-personalistycznym. Składają się na niego trzy elementy: 1. dziedzina pedagogiki obejmująca kategorie form symbolicznych; 2. kontekst kulturowy, w którym kategorie form symbolicznych funkcjonują; 3. zmiana w doświadczeniu jednostki, wyrażająca się rozumieniem kategorii form symbolicznych (*ibidem*).

Pedagog wybiera odpowiedni model i sposób w zależności od zasobu wiedzy, nurtującego go problemu i adekwatnej metody, co pomoże rozstrzygać kwestie sporne i sformułować rozwiązania praktyczne i twierdzenia. Ważną czynnością podczas tworzenia teorii pedagogicznej jest nie tylko sformułowanie twierdzeń, ale też ich weryfikacja. Istotną rolę odgrywa tutaj praktyka, w której B. Suchodolski (1990) sprawdzał ważność teorii, czyli oceniał jej zgodność z rzeczywistością, potwierdzając albo odrzucając ją. Tworzenie idei, koncepcji pedagogicznej przez naukowców utrudnia pedagogom praktykę działania zgodne z nimi i według nich. Stąd też pożądanym jest udział nauczycieli praktyków w tworzeniu koncepcji pedagogicznych (W. Zaczyński, 2000). Przeważnie związane jest to z niezrozumiałością dla praktyków teorii tworzonych przez uczonych, których poglądy albo nie wymagają weryfikacji, albo nie są weryfikowane (W. Okoń, 1987 i B. Suchodolski, 1990), albo są zbyt abstrakcyjne i przez to niezrozumiałe (zob. Z. Cackowski, 1992 i 1998; M. Marody, 1987), co powoduje opór nauczycieli przed wiedzą (*ibidem*). Są to równocześnie wady polskiej pedagogiki (W. Okoń, 1987; B. Suchodolski, 1990).

W. Okoń (1987) jest zwolennikiem ruchu eksperymentalnego wśród nauczycieli. Eksperyment pedagogiczny jako jedna z metod badań pedagogicznych umożliwia tworzenie nowych koncepcji. Polega na badaniu zjawisk związanych z wychowaniem, nauczaniem i kształtowaniem w warunkach kontrolowanych przez osobę badającą, by poznać ich przebieg i cele. Fakt, że jest metodą coraz rzadziej obserwowaną przez pedagogów, wynika z tego, że prowadzący badania wybierają sposoby łatwiejsze, pozwalające na zmniejszenie kosztów i niewymagające osobistego zaan-

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

gażowania (M. Łobocki, 2005; W. Okoń, 1987). Jedynie tworzenie i realizowanie przez nauczycieli innowacji, programów autorskich są dla nich pewną możliwością eksperymentowania pedagogicznego.

Podczas tworzenia teorii i koncepcji pedagogicznych trzeba włączać do badań pedagogów praktyków, którzy dostarczą wiele cennych pomysłów oraz idei innowacyjnych, a które badacz sam uściśli za pomocą języka teorii i podda kontrolowanej weryfikacji (W. Zaczyński, 2000).

Wyniki badań dają wierny obraz rzeczywistości dzięki przestrzeganiu szeregu reguł metodologicznego poznania naukowego, które przebiegają w kilku etapach, tj. gromadzenia materiału faktograficznego, analizy i syntezy uzyskanych danych, sprawdzenia poprawności stwierdzeń, wyprowadzenia wniosków i zaleceń (M. Łobocki, 2005; W. Okoń, 1987; W. Zaczyński, 2000). Na uogólnienia naukowe składa się znajomość praktyki i faktów pedagogicznych. Dlatego też opis cech, okoliczności czasu i miejsca wystąpienia badanej sytuacji jest pogłębiony oraz przyporządkowany do odpowiedniej klasy zjawisk z równoczesnym wyjaśnieniem zachodzących zależności i związków z rzeczywistością (*ibidem*). Potrzeby życia codziennego zmusiły ludzi do szukania doskonalszych sposobów poznania świata. Wyprowadzone z badań wnioski i uogólnienia składają się na naukę (J. Gnitecki, 1999; M. Łobocki, 2005; W. Zaczyński, 2000). Gromadzona przez pokolenia wiedza narasta i specjalizuje się. Dzięki temu każda subdyscyplina ma swój przedmiot i metody badań (*ibidem*).

W procesie poznania naukowego ważne są zabiegi instrumentalne i dyspozycje psychiczne badającego, tzn. postawa intelektualna i twórcza. Te dwa zjawiska są regulowane przez zasady postępowania naukowego, tzn.:

- poznanie badawcze zgodne jest z metodologią badań;
- język jest ścisły, jednoznaczny, fachowy, zrozumiały;
- twierdzenia są dostatecznie uzasadnione, o wysokim stopniu prawdopodobieństwa;
- wyraźna jest wewnętrzna spójność, jako zbiór twierdzeń uporządkowany logicznie;
- obecny jest krytycyzm pozwalający weryfikować, rewidować i rozbudować system twierdzeń naukowych;
- istotny jest twórczy charakter rezultatów poznania i możliwość ich wdrażania (J. Kozielecki, 1987 i 1998).

Oddziaływanie twórcze nauczyciel kieruje nie tylko na intelekt, ale i na cechy charakteru uczącego się. Dlatego udziela uczniom pomocy w pokonywaniu trudności, wyjaśnianiu, na czym polegają popełnione błędy i naprowadzaniu na pożądaną drogę działania (M. Łobocki, 2005; W. Okoń, 1987; W. Zaczyński, 2000). Bez dogłębnej wiedzy metodologicznej podczas przeprowadzania badań jesteśmy narażeni

na popełnianie bardzo istotnych błędów, a co się z tym wiąże, na uzyskanie fałszywego przekonania o rzeczywistości, co z kolei może zaowocować szkodami wyrządzonymi pedagogice i społeczeństwu (S. Popek, 2003).

Jeżeli nauczyciel jest mistrzem, to wywiera duży wpływ na proces formowania osobowości uczniów (*ibidem*). Fascynując ich swoją gruntowną wiedzą, rozległością zainteresowań, umiejętnością pracy, śmiałością wyrażania swoich myśli, bywa przez nich naśladowany jako wzór. Im bogatsza osobowość, potężniejsza indywidualność, większe intelektualne i emocjonalne zaangażowanie w pracę badawczą, twórczą, dydaktyczno-wychowawczą, tym większa możliwość oddziaływania na praktykę. Twórczy nauczyciel, wprowadzający śmiało innowacje, uwrażliwia uczniów na problemy społeczne, co pozwala im bez lęku wyrażać swoje myśli. Ważną jego powinnością jest też kształtowanie uczniów „przerastających mistrza”. Dla twórczego pedagogicznie nauczyciela nauczania początkowego o dojrzałej osobowości i postawie jest to zrozumiałe i naturalne, chociaż niełatwe. Powinien kształcić nie tyle następców, co konkurentów. Jeśli naprawdę osiągnie taki stopień świadomości i tak będzie działać, to mówimy o najwyższym etapie rozwoju postawy twórczej nauczyciela (*ibidem*).

Każdy, w tym twórczy nauczyciel, jest odpowiedzialny za słowo wypowiedziane przez siebie, jako tego, który kształci i tego, który prowadzi innowacje. Nauka jest więc dziełem elity intelektualnej. Naukowiec podejmuje badania wraz z nauczycielami praktykami, aby zredukować niepewność i stworzyć jednoznaczny i klarowny obraz rzeczywistości szkolnej (M. Łobocki, 2005; W. Okoń, 2003; S. Palka, 1977; W. Zaczyński, 2000). Jednak wiedza naukowa nie jest doskonała, zawiera informacje prawdopodobne i niejednoznaczne. Wraz z rozwojem nauki uczoney otrzymuje jasne rezultaty, co pozwala tworzyć bardziej adekwatny i pełny obraz świata. Dzięki gromadzeniu danych empirycznych i tworzeniu nowych systemów teoretycznych uczeni budują stopniowo ogólniejszą i dokładniejszą wizję rzeczywistości. Kumulacja informacji w nauce jest sumą odkryć przyjętych oraz odrzuceniem niepożądanych i nieprawdziwych (*ibidem*).

Współpraca badaczy z pedagogami praktykami — uważam — mogłaby wiele zmienić, przybliżając teorie pedagogiczne praktyce zawodowej, co przyczyniłoby się do zapoznania społeczeństwa z językiem teoretycznym i do ujęcia tych teorii w bardziej przystępny dla innych sposób. Poza tym, dzięki tej współpracy nauczyciele lepiej poznaliby potrzeby praktyki, a badania naukowe zyskałyby większą wartość, co prowadziłoby do wzbogacenia praktyki pedagogicznej o nowe rozwiązania zawodowe.

W badaniach przeprowadzonych przez S. Palkę (1977, 2003) okazało się, że większość nauczycieli uważa, iż powinni brać czynny udział w tworzeniu teorii pedagogicznej, programów autorskich, innowacji. Na podstawie uzyskanych wyni-

2.5. Twórczość pedagogiczna obiektywna szerszego zakresu

ków S. Palka (1987 i 2003) stwierdza, że teoria pedagogiczna może być poprawniej i efektywniej stosowana w praktyce, jeśli nauczycielom będzie się dostarczać bieżących i łatwo przyswajanych informacji z warsztatu badawczego naukowców oraz jeśli badacze zaczną współpracować z praktykami i zechcą wysłuchać ich propozycji i sugestii. Mimo, że S. Palka przeprowadził badania wiele lat temu, wciąż żyjemy w społeczeństwie, które nadal jest przekonane, że zadanie badaczy spoczywa w tworzeniu teorii pedagogicznej, a praktyka (np. nauczyciela) — w realizowaniu ich każdego dnia. Przypuszczam, że dowodem na to są obecne, wciąż nasilające się kłopoty w polskim szkolnictwie, gdzie nauczyciele, kierując się własnym doświadczeniem, nie potrafią zapanować nad dziećmi i młodzieżą, których wychowanie i nauczanie zostało im powierzone, a proponowane przez nich rozwiązania (innowacje i programy autorskie) nie zawsze są efektywne (*ibidem*).

Tworzone przez naukowców teorie mają na celu doskonalenie praktyki pedagogicznej. Jednak większym problemem dla nauczycieli jest zrozumienie tych teorii niż działanie według nich. Dlatego porzucają trudną sztukę rozszyfrowywania skomplikowanego języka teorii i analizowania zawartych w niej założeń na rzecz własnego działania intuicyjnego (M. Łobocki, 2005; W. Okoń, 1987; W. Zaczyński, 2000).

Trudno stwierdzić, na czym polega problem w procesie tworzenia oryginalnych idei, koncepcji pedagogicznych, nowych teorii (*ibidem*). Swobodne i doraźne obserwacje pozwalają zauważyć, iż naukowcy sporadycznie korzystają z pomocy praktyków, z ich refleksji i sugestii. Przyczyną może też być niewielki zasób odpowiedniej wiedzy badacza bądź nieodpowiednio dobrana metoda do problemu badawczego (S. Palka, 1989, 2003). Ważne jest jednak, aby nauczycieli praktyków nie zrażać obecną sytuacją teorii pedagogicznej. Nauczyciel tworząc nowe rozwiązania pedagogiczne, potwierdza albo modyfikuje już istniejące. W świecie, w którym żyjemy, w którym wszystko zmienia się szybko i na szeroką skalę, trzeba być elastycznym i znajdować środek rozwiązania problemów związanych z wychowaniem, nauczaniem oraz kształceniem. Nauka nigdy nie wpływa bezpośrednio na praktykę, ale ma znaczenie dla jej przeobrażenia, ewolucji, rozwoju. Jest ona czynnikiem rekonstrukcji i reorientacji praktyki (S. Palka, 1989 i 2003).

Niezwykle trudnym zadaniem jest tworzenie idei, koncepcji pedagogicznych, ale ważne jest, aby inicjatorami i realizatorami zmian w praktyce byli sami nauczyciele. Zbigniew Kwieciński (2000) przyjmuje, że „pedagogika jest dzieckiem czasu i systemu”, stąd też nauka i praktyka ulega przemianom i wpływom. Dlatego też trzeba zaznaczyć, że konieczne jest tworzenie oryginalnych rozwiązań pedagogicznych i organizowanie nowych badań, a przede wszystkim zachęcanie do tego typu działań nauczycieli praktyków, pełnych pomysłów, entuzjazmu i inwencji. To w dużym stopniu i zakresie od nich zależy obraz świata (M. Łobocki, 2005; W. Okoń, 1987; W. Zaczyński, 2000).

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

Współczesna pedagogika jest niezwykle ważną dziedziną. Tworzenie oryginalnych koncepcji, rozwiązań przy pomocy praktyków, daje im możliwość łatwiejszego wglądu w teorię oraz sięgania do nich w każdej sytuacji, co ułatwiłoby niewątpliwie weryfikację rozwiązań.

Twórczość obiektywna szerszego zakresu — omówiona w ostatnim punkcie — prowadzi do koncepcji zmieniających w znaczny sposób daną dziedzinę wiedzy lub praktykę edukacyjną. Osoby uprawiające tę twórczość mają skłonność do ryzyka (intelektualnego i społecznego) dzięki wytrwałości oraz głębokiemu zrozumieniu (E. Nęcka, 2001) uprawiają twórczy styl pracy, samorealizują się zawodowo i tworzą nowe koncepcje pedagogiczne (R. Schulz, 1994). Mogą doprowadzić do rewolucyjnych zmian. Ocena społeczna jest bardzo ważna dla twórcy. Dzięki tej twórczości nauczyciel buduje idealny obraz samego siebie i wzbogaca kulturę pedagogiczną o nowe, oryginalne osiągnięcia (*ibidem*). Ten poziom twórczości pedagogicznej nauczycieli występuje rzadziej (E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003).

Zaprezentowana koncepcja jest próbą systemowego ujęcia twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych, który jako system podmiotowy, dynamiczny, twórczy uwzględniający środowisko zewnętrzne, wywiera wpływ na otoczenie, zatem następuje interakcja między jego ekosystemami (S. Popek, 2003 i M. Stasiakiewicz, 1999).

Podsumowanie

W drugim rozdziale przestudiowano teoretyczne źródła i autorską koncepcję poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto, że nie traktuje się tutaj twórczego nauczyciela jako tego, który obok czynności zawodowych angażuje się w działalność artystyczną (I. Wojnar, 1984). Twórczość pedagogiczna — zgodnie z koncepcją R. Schulza (1994) — jest sztuką, wynalazczością i racjonalizatorstwem, działalnością badawczo-rozwojową, zmianami, twórczą pracą i samorozwojem. Węższa od poprzednich pojęć jest twórczość pedagogiczna nauczycieli, wynikająca z postaw i myślenia twórczego oraz obejmująca ich skłonności do oryginalnych rozwiązań problemów dywergencyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym w sytuacjach problemowych, czego efektem są nowe, niepowtarzalne dzieła – innowacje, programy autorskie. Zatem autorkę rozprawy interesuje tylko węższy zakres rozumienia twórczości nauczyciela (zob. R. Schulz, 1994), czyli twórczość w jego pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, przejawiająca się na lekcjach i na zajęciach pozalekcyjnych, pozaszkolnych, którą nazywa pedagogiczną. Systemologiczne inspiracje pedagogiki pozwalają traktować człowieka całościowo.

Podsumowanie

Dlatego w prowadzonych badaniach autorka pracy analizuje uwarunkowania endo- i egzogenne respondentów.

Zgodnie z ujęciem teoretycznym prezentowanym przez S. Popka przyjęto, że szczególnie istotne w twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych są następujące predyktory: ich zakres wiedzy, cechy myślenia dywergencyjnego i twórczego, cele i motywy, proces twórczy, zachowania, postawy twórcze oraz wytwory — utworzone przez nich programy autorskie, a także najbliższe środowisko będące stymulatorem lub inhibitorem tejże twórczości. Dzięki interakcyjnej teorii twórczości S. Popka badane i analizowane są niektóre (dostępne pedagogowi) cechy osobowościowe badanych, przebieg ich twórczego procesu pedagogicznego oraz zachowania i postawy twórcze. Poszczególne elementy systemu mają wpływ wewnętrzny i zewnętrzny oraz są zespołem warunków i zdarzeń sprzyjających (lub też nie) twórczości pedagogicznej nauczycieli klas I–III. Twórczość pedagogiczna rozwija się zaś w toku rozwoju profesjonalnego, a swoje apogeum osiąga na 3 i 4 etapie rozwoju profesjonalnego (tj. subiektywizmu i nonkonformizmu). Zatem systemowa koncepcja twórczości pedagogicznej nauczyciela klas młodszych uwzględnia jego cechy osobowościowe, czynniki środowiskowe, integrujące się i działające łącznie.

Kolejna z koncepcji edukacja dla twórczości pozwoliła zrozumieć istotę tego kształcenia, zaplanować zajęcia z pedagogiki twórczości na studiach niestacjonarnych i zrealizować efektywnie eksperyment. Interakcyjna teoria twórczości i ostanian z omówionych — poziomów twórczości — dały gruntowne podstawy do zbudowania koncepcji poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej.

Dalej przestudiowano autorską koncepcję twórczości pedagogicznej nauczycieli klas I–III, wyróżniając w niej poziomy subiektywny i obiektywny węższego i szerszego zakresu. Do twórczości pedagogicznej subiektywnej węższego zakresu zaliczamy: 1. spotkanie nauczyciela z uczniami, przy czym nauczyciel jest zdolny pobudzać innych do przekształcania środowiska lub 2. innowacje, jako efekt twórczego działania nauczyciela, celowo wprowadzające zmiany, ulepszenia jakiegoś fragmentu rzeczywistości szkolnej, których przebieg jest zorganizowany, uporządkowany, planowy, skuteczny i 3. wzrost zasobu wiedzy teoretycznej nauczyciela w toku twórczego działania. Autorka pracy rozróżnia innowacje naśladowcze (czyli nauczyciel realizuje daną innowację jako kolejna osoba, dostosowując ją do możliwości swoich i uczniów), produkcyjne (to w ciekawej postaci lub z zastosowaniem nietypowych ćwiczeń, materiałów, zapisane rozwiązanie metodyczne) i inwencyjne (do których zalicza się te metody, techniki, środki lub formy, z którymi nauczyciel się zapoznał, ale je modyfikuje).

2. Autorska koncepcja poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej...

Podjęte przez nauczycieli innowacje prowadzą w edukacji — co zaliczamy do twórczości pedagogicznej subiektywnej szerszego zakresu — do efektywności pracy pedagogicznej.

Twórczość pedagogiczna obiektywna węższego zakresu charakteryzuje się twórczym rozwiązywaniem problemów pedagogicznych (polegającym na podjęciu decyzji najefektywniejszych, które wykorzystują posiadaną wiedzę, informacje, umiejętności, doświadczenia, kompetencje, ale również wyobraźnię, fantazję i intuicję nauczyciela) i tworzeniem programów autorskich, co prowadzi do procesu zmian w mikro- i makrosystemie oświatowym.

Dopiero po osiągnięciu niższych poziomów nauczyciel może być obiektywnie twórczy pedagogicznie w szerszym zakresie, czyli posiadać twórczy styl pracy, samorealizować się zawodowo i tworzyć oryginalne koncepcje i idee pedagogiczne.

Dotychczasowe rozważania teoretyczne i koncepcja autorska twórczości pedagogicznej nauczyciela dała podstawę do sprecyzowania założeń metodologicznych badań własnych.

3. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH NAD UWARUNKOWANAMI EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI KLAS I–III W ZAKRESIE TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ

3.1. Cele, problemy i hipotezy badawcze

Wiele kategorii składa się na wizję twórczości pedagogicznej nauczycieli klas młodszych. Wobec potrzeby przełożenia tej wielości, sensów i znaczeń na kategorię empiryczną, siłą rzeczy dokonuje się zawężenia elementów konstrukcyjnych empirycznego jej modelu. Zgodnie z prezentowanym ujęciem teoretycznym przyjęto, że szczególnie istotne w tych badaniach są predyktory: zakres wiedzy, cechy myślenia dywergencyjnego i twórczego, cele i motywacje, proces twórczy, zachowania, postawy twórcze nauczycieli oraz ich wytwory — programy autorskie, a także najbliższe środowisko będące stymulatorem lub inhibitorem tejże twórczości. Dopiero ich scalenie daje pełen obraz badanego systemu.

W niniejszej rozprawie sformułowano cele poznawczo-teoretyczny i utylitarne. Celem poznawczo-teoretycznym jest wykrycie wpływu, związków i zależności zachodzących między endo- i egzogennymi uwarunkowaniami efektywnego kształcenia nauczycieli klas początkowych z zastosowaniem programu pedagogiki twórczości, realizowanego twórczymi metodami i treningami pracy, w porównaniu do pedagogiki twórczości, realizowanej konwencjonalnymi sposobami pracy oraz opisaniem tychże uwarunkowań.

Cel utylitarne polega na zaplanowaniu, przygotowaniu i zrealizowaniu zajęć z pedagogiki twórczości realizowanych twórczymi metodami i treningami pracy oraz na opracowaniu praktycznych postulatów pedagogicznych, kierowanych do pracowników akademickich, pragnących kształcić twórczo pedagogicznie nauczycieli klas młodszych. Uogólniając, należy stwierdzić, że celem poznania naukowego jest tu rozwiązanie sprecyzowanego problemu naukowego i pozyskanie nowej wiedzy o badanym systemie.

Na podstawie celów badań sformułowano problematykę badawczą. Formułując problem, wytyczamy ramy jego rozwiązania i wyznaczamy zakres zagadnienia interesującego badacza. Jest to początek procesu myślenia, który doprowadza do wartościowych naukowo efektów (zob. E. Babbie, 2003; J. Gnitecki, 1995; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 2001; W. Zaczyński, 2000).

W toku prowadzonych badań poszukiwano więc odpowiedzi na pytanie główne, które kolejno sprowadzono do dwóch szczegółowych:

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

1. Jakie są uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej?
- 1.1. Jaka jest efektywność programu pedagogiki twórczości, realizowanego za pomocą twórczych metod i treningów, w porównaniu do konwencjonalnych sposobów pracy, w zakresie:
 - wyników procesu kształcenia,
 - twórczego procesu pedagogicznego,
 - cech myślenia dywergencyjnego i twórczego,
 - celów i motywów twórczości pedagogicznej,
 - odpowiedzialności w twórczości pedagogicznej,
 - zachowań twórczych,
 - postaw twórczych i ich typologii,
 - przebiegu procesu twórczego pedagogicznie,
 - twórczości w autorskich programach?
- 1.2. Jakie są związki między uwarunkowaniami środowiskowymi a twórczością pedagogiczną nauczycieli klas początkowych, do których zaliczamy:
 - rodzinę badanych (spostrzegawczość matki i ojca, warunki mieszkaniowe, kolejność urodzeń, wiek rozpoczęcia twórczości),
 - podmioty edukacji (uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, dyrekcja),
 - samokształcenie i samodoskonalenie nauczycieli,
 - Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli i nauczycieli – metodyków,
 - rozporządzenia MEN?

Tak sformułowane problemy badawcze stanowią punkt wyjścia dla opracowania hipotez roboczych, które zostaną zweryfikowane w toku badań własnych. Hipotezy przyjmują postać przypuszczalnych odpowiedzi na postawione problemy badawcze oraz dotyczą spodziewanego kierunku zależności i poszukiwań (zob. E. Babbie, 2003; J. Brzeziński, 2000; E. Hajduk, 2006; J. Gnitecki, 1995; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 2001; W. Zaczyński, 2000).

W prowadzonych badaniach ilościowych, wykrywających związki istotnościowe i zależności przyczynowo-skutkowe należy formułować hipotezy (zob. J. Brzeziński, 2000; J. Gnitecki, 1995; M. Łobocki, 2005). W badaniach zaś prowadzonych za pomocą analizy jakościowej (co tutaj również występuje) należy zrezygnować z hipotez badawczych, jako że w wypadku opisu i zrozumienia zjawiska nie ma takiej konieczności (zob. T. Bauman, 1995; J. Brzeziński, 2000; J. Gnitecki, 1995; M. Łobocki, 2005). Ponieważ każda z prowadzonych tutaj interpretacji jakościowych poprzedzona jest analizą ilościową, dlatego do każdego z powyższych problemów sformułowano hipotezy — jedną główną i dwie szczegółowe.

Najogólniej rzecz ujmując, co przyjmuję za hipotezę główną (H 1), są sprzyjające uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twór-

3.2. Zmienne i wskaźniki ich pomiaru

czości pedagogicznej. Prawdopodobnie (H1.1.) efektywność programu pedagogiki twórczości realizowanej twórczymi metodami i treningami jest znacznie wyższa w porównaniu do pedagogiki twórczości realizowanej konwencjonalnymi sposobami pracy (w zakresie wyników procesu kształcenia, twórczego procesu pedagogicznego, cech myślenia dywegencyjnego i twórczego, celów i motywów twórczości pedagogicznej, odpowiedzialności w twórczości pedagogicznej, zachowań twórczych, postaw twórczych i ich typologii, przebiegu procesu twórczego pedagogicznie, twórczości w autorskich programach).

Zakłada się też (H1.2.), że zachodzą duże zależności między uwarunkowaniami środowiskowymi badanych (sposstrzegawczością matek i ojców, warunkowaniami mieszkaniowymi, kolejnością urodzeń, wiekiem rozpoczęcia twórczości, podmiotami edukacji, samokształceniem i samodoskonaleniem nauczycieli, Ośrodkami Doskonalenia Nauczycieli i nauczycielami — metodykami oraz rozporządzeniami MEN) a twórczością pedagogiczną nauczycieli klas młodszych.

Zauważyć można, że problemom głównemu i szczegółowym odpowiadają adekwatne hipotezy (główna i szczegółowe) oraz kolejne podrozdziały i paragrafy ostatniej części książki. To oznacza, że istnieje integracja pozioma między problemami a hipotezami oraz pionowa między nimi a budową czwartej części rozprawy, co jest zgodne z założeniami systemologii.

Całość projektowanych dociekań prowadzi kolejno do wyodrębnienia i zdefiniowania zmiennych i wskaźników ich pomiaru.

3.2. Zmienne i wskaźniki ich pomiaru

Zatem zmienne, które bezpośrednio, interakcyjnie silnie wpływają na wartość innego elementu, nazywamy zmiennymi niezależnymi, wśród których wyróżniamy główną i szczegółowe (zob. E. Babbie, 2003; J. Brzeziński, 1983; J. Gnitecki, 1995; M. Łobocki, 2001; T. Pilch, 1995; W. Zaczyński, 1997). Efekty, których wartość zależy od zmiennej, określa się mianem zmiennych zależnych (*ibidem*).

Adekwatnie do wcześniej wymienionych problemów i hipotez wyróżniono w niniejszych badaniach zmienne niezależne: główną (uwarunkowania efektywności kształcenie nauczycieli klas I–III do twórczości pedagogicznej) i szczegółowe, czyli endogenne i społeczne jej czynniki.

Zmienne zależne należące do procedury eksperymentalnej należy tutaj zdefiniować, poczynając od wyjaśnienia podstawowych terminów „efektywność” i „skuteczność kształcenia”.

Mianem *efektywności kształcenia* określana jest wydajność konkretnego procesu dydaktycznego, głównie stosowanych metod, środków nauczania, ilość przyswojonej przez uczących się w określonej jednostce czasu wiedzy przewidzianej przez

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

program nauczania, czyli jest to pomiar wyników nauczania (K. Denek, 1983, s. 95; C. Kupisiewicz, 2000). Zatem w badaniach nad efektywnością kształcenia interesuje nas ilość wiedzy posiadanej przez studentów i umiejętność posługiwania się nią w praktyce. Natomiast elementem składowym efektywności kształcenia jest *skuteczność*, która związana jest ze stopniem osiągnięcia zamierzonego celu. Dla skuteczności istotny jest sam wynik kształcenia (*ibidem*).

Zakres wiedzy (Z) określa jej objętość, przyrost, zapamiętanie przez studenta w określonym czasie z zastosowaniem aktywnych metod, strategii, zasad, technik i treningów pracy. To oznacza gotowość uczącego się do przypomnienia sobie określonych terminów, faktów, praw, teorii i zasad. Zakres ten wynika z różnych informacji naukowych pomiędzy pomiarem wstępnym a końcowym (K. Denek, 1983).

Rozumienie wiedzy (S) oznacza, że student potrafi przedstawić ją w innej formie niż zapamiętał, zatem umożliwia rozpoznawanie jej, odtwarzanie, opis, posługiwanie się nią przy formułowaniu uogólnień i wniosków oraz tłumaczenie i interpretację obserwowanych zjawisk. Student umie wiedzę uporządkować i powiązać z innymi (*ibidem*).

Operatywność wiedzy (O) przejawia się w stosowaniu jej w sytuacjach algorytmicznych i heurystycznych. W pierwszym wypadku student potrafi posłużyć się nią w praktyce według podanych mu uprzednio schematów, wzorów, natomiast w sytuacjach problemowych student formułuje problem, dokonując jego analizy, syntezy, formułując plan działania, wartościowania zjawisk według przyjętych kryteriów i tworzy innowacje niższego lub wyższego rzędu, czyli program autorski (*ibidem*; B. Niemierko, 1990).

Przyrost wiedzy (ΔE i ΔK) wyraża się różnicą wiedzy między stanem końcowym i początkowym (K. Denek, 1983).

Trwałość wiedzy (T) przedstawia się czasem zapamiętywania oraz pewnością jej posługiwania się. Zatem jest to ubytek wiedzy studentów porównywalnych grup w pomiarze końcowym i dystansowym (*ibidem*).

Na podstawie powyższego w procedurze eksperymentalnej można zaprojektować listę kategorii możliwych do zbadania zmiennych:

- świadomość studenta celów i treści nauczania;
- zintegrowane, twórcze metody i treningi kształcenia;
- możliwości intelektualne, poznawcze, emocjonalno-motywacyjne, twórcze i działania studentów;
- warunki materialne i techniczne procesu uczenia się;
- społeczne warunki twórczości pedagogicznej studentów;
- utworzone innowacje, programy autorskie;
- twórcze postawy pedagogiczne;
- przebieg twórczości pedagogicznej studiujących w ich rozwoju zawodowym.

3.2. Zmienne i wskaźniki ich pomiaru

Zatem model badawczy opiera się na dwóch czynnikach głównych: interakcjach zachodzących między nimi oraz zmianie w badanym obiekcie (ΔW ci), czyli obserwowalnym przyroście wartości wyników procesu dydaktycznego wyrażonych w celach kształcenia, tj. wiedzy (jej zakresie, rozumieniu, operatywności, trwałości) i utworzonych innowacjach (subiektywnych lub obiektywnych, wyższego lub niższego rzędu).

W celu skonstruowania narzędzi badawczych i realizacji postawionych zadań dobrano do zmiennych wskaźniki ich pomiaru.

Wyodrębnione zmienne w badaniach wymagają dalszego ich uszczegółowienia, nadania im sensu empirycznego, czyli poddania ich operacjonalizacji, tzn. wyprowadzeniu wskaźników, które orzekają o istnieniu danego zjawiska (E. Babbie, 2003; J. Brzeziński, 2000; J. Gnitecki, 1995; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 2001; W. Zaczyński, 2000).

W niniejszych badaniach relacje między zmiennymi niezależnymi i zależnymi eksponują *wskaźniki o charakterze definicyjnym i empirycznym*. *Wskaźnik definicyjny* wynika ze zdefiniowanego przez autorkę niniejszej rozprawy terminu, natomiast *wskaźnik empiryczny* występuje w zjawisku obserwowalnym, dlatego relacja pomiędzy wskaźnikiem a danym zjawiskiem ma charakter związku przyczynowo-skutkowego.

W *analizie porównawczej* autorskich programów (szkoły wyższej i studentów do klas I-III) wskaźniki przedstawiają się następująco:

- założenia — recenzenci naukowci, źródła, najnowsze tendencje, teorie, charakter;
- cele — naczelny, pośrednie, szczegółowe, ich integracja pionowa i pozioma przyczynowo-skutkowa z treściami, podział ich na obszary tematyczne;
- treści programów — obszary pojęciowe, integracja pionowa i pozioma przyczynowo-skutkowa, układ liniowy, spiralny, koncentryczny, warunki ich realizacji, kryteria doboru, typ, cechy, uwzględnione teorie (materializmu funkcjonalnego, formalizmu dydaktycznego, utylitaryzmu dydaktycznego, strukturalizmu itd.);
- metody — podające, problemowe, waloryzacyjne, praktyczne, brainstorming, synektyka, analiza wartości, morfologiczna, ARZW, TRoP, myślenia lateralnego, projektowania wzorów idealnych, sytuacyjne;
- formy — indywidualna, grupowa, zbiorowa, klasowo-lekcyjna, lekcja, zajęcia pozaszkolne;
- środki — naturalne, techniczne, symboliczne;
- zasady — systematyczności, pogłębłości, samodzielności, związków teorii z praktyką, efektywności, stopniowania trudności, indywidualizacji z socjaliza-

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

cją, facylitacji, ludyczności, różnorodności, niedoceniaania, wzmacniania procesu twórczego, przeciwdziałania przeszkodom, twórczego nauczyciela;

- strategie — asocjacyjna, problemowa, działaniowa, ekspresyjna.

Wewnątrz między celami może istnieć — co jest pożądane — pionowa integracja przyczynowo-skutkowa. Oznacza to, że z głównego celu wypływają pozostałe (szczegółowe). Podobna integracja zachodzi między treściami głównymi i szczegółowymi. Między celami a treściami kształcenia zachodzi zaś pozioma integracja przyczynowo-skutkowa, tzn. z celów wynikają treści.

Kolejno analizie podlegają cechy twórczych pedagogicznie nauczycieli; wyróżniono następujące ich wskaźniki:

- twórczy proces pedagogiczny — wstępne tworzywo pomysłów, moment i okres uświadomienia zamysłu twórczego, samoocena wizji pedagogicznej, stan przystąpienia do pracy, czynniki i pobudki w czasie pracy, wpływ przeżyć psychicznych na wizję, zmiana pomysłu w czasie pracy, sposób pracy nad dziełem, czas pracy nad nim, warunki i psychiczna sytuacja pracy, zewnętrzne warunki tworzenia, samopoczucie w czasie tworzenia i po jego zakończeniu, wnioski po dogłębnej analizie dzieła, samoocena poziomu twórczości, czas przeżywanej radości z własnej twórczości;
- myślenie dywergencyjne — płynność (słowna, skojarzeniowa, ekspresyjna, ideacyjna), giętkość (spontaniczna, adaptacyjna), oryginalność myślenia i wrażliwość na problem;
- cele — dobro dziecka, przekazywanie wiedzy, wszechstronny rozwój osobowości, punktualność, sumienność, systematyczność, sprawiedliwość, uczciwość, tolerancja;
- motywacja — nagroda wewnętrzna (poczucie nauczyciela, że lubi swoją pracę, dobro dziecka, satysfakcja, radość, odpowiedzialność, obowiązkowość, solidarność, uczciwość zawodowa), nagroda zewnętrzna (zdobywanie stopni awansu zawodowego, nagrody, szacunek, władza, wzór);
- odpowiedzialność — za proces edukacyjny, realizowany program, osiągnięcia uczniów, bezpieczeństwo, wychowanie, rozwój i stan zdrowia wychowanków, odpowiedzialność przed dziećmi, rodzicami, nauczycielami, dyrekcją szkoły;
- zachowania — twórcze, odtwórcze oraz równocześnie twórcze i odtwórcze.

Natomiast w *eksperymentcie* na proces zdobywania wiedzy (W) przez studentów wpływają takie elementy systemu kształcenia, jak: cele (c), treści nauczania (Etn), metody (m), środki (ś), formy (f), techniki i treningi (TT), strategie (s), zasady pracy (z), sam nauczyciel akademicki (N), czas trwania eksperymentu (h), populacja studentów (S) i inne czynniki (i), co wyraża się wzorem:

3.2. Zmienne i wskaźniki ich pomiaru

$$W = f(c, Etn, m, \acute{s}, FWP, TT, s, z, N, h, S, i) \quad (1)$$

Zakłada się, że: nauczyciel akademicki (N), populacja studentów (s), treści nauczania (Etn) i czas trwania eksperymentu (h) pozostają bez zmian w grupie eksperymentalnej (Eg) i kontrolnej (Kg). Można przyjąć, że na wiedzę studentów będzie wpływać funkcja zintegrowanych celów (c) i treści nauczania (Etn), wielostronne kształcenie (w), metoda problemowa (m) wzbogacona aktywnymi formami pracy (FWP), środkami (ś), zasadami (z), strategiami (s), technikami i treningami (TT) kształcenia, czyli:

$$W_e = f(c, Etn, w, m, FWP, \acute{s}, z, s, TT), \quad (2)$$

$$W = f(c, Etn). \quad (3)$$

W niniejszej pracy wyszczególniono wskaźniki: zakresu, rozumienia, operatywności, przyrostu, trwałości wiedzy i efektywności pedagogiki twórczości.

Wskaźnik zakresu wiedzy (Wz) przedstawia się stosunkiem średniej arytmetycznej ilości zdobytej wiedzy naukowej podczas pomiaru początkowego i końcowego przez studentów z grup eksperymentalnych (W_{ze}) i kontrolnych (W_z). Oblicza go K. Denek (1980) za pomocą wzoru:

$$W_z = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_0}{n} \cdot 100\% \quad (4)$$

\bar{X}_1 — średnia arytmetyczna ilości wiedzy naukowej zdobytej przez studentów z grup eksperymentalnych i kontrolnych podczas pomiaru końcowego;

\bar{X}_0 — średnia arytmetyczna ilości wiedzy naukowej zdobytej przez studentów poszczególnych grup podczas pomiaru początkowego;

n — liczba badanych studentów razem w każdej grupie.

Wskaźnik rozumienia wiedzy (Wr) wyraża się stosunkiem uzyskanych rezultatów (R_u) w stopniu rozumienia informacji przez studentów poszczególnych badanych grup do wyników założonych w celach kształcenia (R_o), co określa wzór (*ibidem*):

$$W_r = \frac{R_u}{R_o} \cdot 100\% \quad (5)$$

Wskaźnik operatywności wiedzy (Wo) wyraża umiejętność stosowania zdobytych informacji w sytuacjach algorytmicznych (typowych) i heurystycznych (nietypowych). Jest to stosunek rezultatów uzyskanych w stopniu wykorzystania wiedzy (O_u) przez studentów z grup eksperymentalnych (O_{ue}) i kontrolnych (O_{uk}) do założonych rezultatów w celach kształcenia. Przedstawia to wzór (*ibidem*):

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

$$W_o = \frac{O_u}{O_o} \cdot 100\% \quad (6)$$

Wskaźnik przyrostu wiedzy grupy eksperymentalnej (DE) i kontrolnej (DK) określa się za pomocą różnicy w poziomie wiedzy między badaniami końcowymi (E1 i K1) i początkowymi (Eo i Ko) — co zapisujemy wzorem:

$$\Delta E = E1 - E_o \quad \text{i} \quad \Delta K = K1 - K_o \quad (7)$$

Chcąc przyrost ten wyrazić liczbami relatywnymi, stosuje się, np. dla grupy eksperymentalnej, wzór:

$$E = \frac{\Delta E}{E_o} \cdot 100\% \quad (8)$$

Analogiczny wzór stosuje się przy obliczeniach przyrostu wiedzy w grupie kontrolnej. Natomiast różnicę przyrostu wiedzy w obydwóch grupach (R1) wyrażamy wzorem:

$$R_1 = \Delta E - \Delta K \quad (9)$$

Wskaźnik trwałości wiedzy (W_t) określa stosunek średniej arytmetycznej (\bar{X}) wyników uzyskanych z pomiaru końcowego i dystansowego w poszczególnych badanych grupach. Stąd też (*ibidem*):

$$W_t = \frac{\bar{X}_2 - \bar{X}_1}{n} \cdot 100\% \quad (10)$$

Efektywność realizowania kształcenia w zakresie twórczości pedagogicznej (Ef) aktywnymi i różnorodnymi metodami, zasadami, strategiami, formami, treningami i technikami pracy określa wskaźnik efektywności dydaktycznej (Ef), który wyraża stosunek średniej ocen uzyskanych (W_u) porównywalnych wskaźników do średniej ocen założonych, optymalnych w celach kształcenia (W_o). Do tego stosuje się wzór (*ibidem*):

$$\frac{W_u}{W_o} \cdot E_f = 100\% \quad (11)$$

Zewnętrznym przejawem efektywności kształcenia w zakresie twórczości pedagogicznej są innowacje utworzone przez studiujących nauczycieli. Proces tworzenia ograniczono do pedagogicznych efektów procesu twórczego, które wynikały z zajęć z pedagogiki twórczości, realizowanej aktywnymi i różnorodnymi sposobami

3.2. Zmienne i wskaźniki ich pomiaru

mi nauczania. Tworzone innowacje — przypomnijmy — mają charakter obiektywny i subiektywny węższego i szerszego zakresu. Zależnie od utworzonej innowacji studenci otrzymywali punkty, co przedstawiono w tab. 7.

Do poprawnej interpretacji eksperymentu nieodzowne wydaje się zwrócenie uwagi na to, że badani mogli wykonywać indywidualnie lub zbiorowo program autorski. Indywidualnie utworzone programy wymagają od studenta większej inicjatywy, twórczości, zaangażowania, maksimum samodzielności i wiedzy w całkowitej mocy i granicach uprawnień służbowych pozostaje jego wprowadzenie programu w życie. Istotne są tutaj efekty sprzyjające rozwojowi osobowości, dlatego jednostka taka jest „pełniejszym twórcą” (Z. Pietrański, 1969). Jednak te zmiany nie powodują skutków u innych osób. Ze względu na to, że tworzenie i odpowiedzialność za nie spoczywa na jednej osobie, która dzięki temu się rozwija, program autorski indywidualnie tworzony uzyskuje więcej punktów (tj. 4). Programy autorskie tworzone zbiorowo wymagają uzgodnienia poczynań przez wszystkie zaangażowane osoby, minimum samodzielności, refleksji. Może też wystąpić czasowe nieangażowanie się lub pozorne tworzenie. Faktem jednak jest, że innowacje tworzone zespołowo inspirują współpracowników do pracy i szybciej są realizowane przez szerszą grupę profesjonalistów. Z tych względów program autorski utworzony grupowo uzyskuje nieco mniej punktów od utworzonego indywidualnie, czyli 3.

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W celu dokładnego poznania zjawiska w badaniach naukowych należy dokładnie dobrać adekwatne metody, techniki i narzędzia, które pozwalają zbierać dane na temat poszczególnych zmiennych (por. J. Brzeziński, 2000; S. Juszczak, 2005; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 2001; W. Zaczyński, 2000).

Metoda badań stanowi system teoretycznie uzasadnionych reguł, obejmujący organizowanie działalności badawczej (czyli operacji poznawczych i praktycznych), kolejności ich stosowania, wykorzystywane środki, a całość skierowana jest na założony cel badawczy (*ibidem*). W badaniach jakościowych wyróżniamy następujące metody badań: wywiad pogłębiony, metodę biograficzną, jakościową analizę tekstu (T. Bauman, 1995) oraz metodę etnograficzną, badanie praktyki oświatowej, hermeneutykę, studium przypadku (R. Pachociński, 1998). Do badań ilościowych zaliczamy metodę eksperymentu pedagogicznego (*ibidem*).

Należy zauważyć, już na początku naszych rozważań dotyczących sposobów (metod) badania twórczości pedagogicznej nauczyciela — zgadzając się z myślą J. Sołowiej (1997, s. 82) i K. J. Szmidta (2007) — iż twórczość jest trudnym obiektem badań. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwią w: 1. rozległości tematyki, bowiem twórczość obejmuje proces, cechy osobowości, produkt i uwarunkowania środowiskowe; 2. istniejącym silnym związkiem procesu twórczego z motywacją (co trudno zbadać).

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

Tabela 7
Poziomy i zakresy twórczości pedagogicznej a typy innowacji oraz ich punktacja

Poziom twórczości	Zakres twórczości	Efekt — typ innowacji	Istota innowacji	Punktacja za utworzone innowacje
NIZSZY	wąwszy	naśladowczy	nauczyciel realizuje ją jako kolejna osoba, dostosowując do potrzeb dzieci	1
		produkcyjny	nauczyciel przedstawia ciekawe, nietypowe rozwiązania metodyczne	1
		inwencyjny	nauczyciel stosuje nowe metody, techniki, formy i środki pracy	1
WYŻSZY	szerszy	modyfikujący	nauczyciel dostosowuje czyjąś koncepcję pedagogiczną do potrzeb swoich i uczniów	2
		program autorski	utworzony zbiorowo	3
			utworzony indywidualnie	4
WYŻSZY	wąwszy	twórcze rozwiązywanie problemów	—	5
		twórczy styl pracy	—	6
		tworzenie oryginalnych koncepcji	—	

Źródło: opracowanie własne.

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Z punktu widzenia psychologii i pedagogiki twórczości ważne jest, ze względów teoretycznych i praktycznych, trafne określenie potencjału twórczego człowieka (tutaj potencjału twórczego nauczyciela klas początkowych). Wielu autorów różnych podejść metodologicznych, podejmujących badania twórczości zgadza się ze sobą, wyróżniając trzy główne podejścia: psychometryczne, eksperymentalne i biograficzne (K.J. Szmidt, 2007). Twórczość może być badana metodami eksperymentalnymi, biograficznymi, historiometrycznymi i biometrycznymi (J. Gralewski, 2006, s. 45–46). Każda z wymienionych metod reprezentuje inne założenia metodologiczne poszczególnych nurtów badawczych twórczości, a one z kolei mają różny stopień nasycenia narzędziami psychometrycznymi. Metody badań twórczości dzielone są na ilościowe, jakościowe i interakcyjne (K.J. Szmidt, 2007). Ponieważ tutaj przeprowadzany jest naturalny eksperyment pedagogiczny nad uwarunkowaniami efektywności kształcenia nauczycieli klas młodszych w zakresie twórczości pedagogicznej, które obejmują — przypomnijmy — analizę porównawczą programu pedagogiki twórczości szkoły wyższej, eksperyment, cechy twórcze uczestników eksperymentu, przebieg ich twórczości pedagogicznej, typy postaw twórczych, analizę ich wytworów procesu twórczego i społeczne uwarunkowania (najbliższe) twórczości — zastosowano dwie metody badań: biograficzną i eksperyment, których przebieg dalej omówię.

Metodę biograficzną wprowadzili do praktyki badawczej socjolog Florian Znaniecki i William Thomas (1976). Polega ona na analizie wszelkiego rodzaju dokumentów osobistych celem odkrywania społecznie uwarunkowanych regularności losów życiowych ludzi, zdobywania danych związanych z konkretnymi wydarzeniami, ukazywania subiektywnego obrazu społeczeństwa istniejącego w świadomości jednostek. Badanie ludzkich działań (tutaj twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych) uwzględnia wnikliwie subiektywne odczucia, doznania i przeżycia, warunkujące aktywność respondentów. W prowadzonej analizie istotny jest kontekst środowiskowy, w którym żyją badani, co pozwala określić subiektywne interpretacje i znaczenie różnych faktów (W. Zaczyński, 2000). Ta metoda pozwala odwoływać się do subiektywnej perspektywy badanych osób, „czyniąc ich własny punkt widzenia niezbędnym punktem wyjścia do konstruowania uogólnień teoretycznych” (J. Włodarski, M. Ziółkowski, 1990, s. 3). Materiałem źródłowym tej metody są dokumenty osobiste, zawierające wypowiedzi autora o jego przeżyciach, opiniach, doświadczeniach związanych z indywidualną percepcją zdarzeń. Do dokumentów osobistych zalicza się listy, pamiętniki, dzienniki, wspomnienia, autobiografie, relacje, zapisy zeznań itp. Metoda dokumentów osobistych jest krytykowana przez wielu socjologów ze względu na brak reprezentatywności autorów tych materiałów, trudność weryfikacji wykorzystywanych danych. Stanowi ona najczęściej jedno ze źródeł danych badawczych i bywa uzupełniana innymi danymi. Najczęściej analizowane rodzaje

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

dokumentów osobistych obejmują: autobiografie, fotografie, inskrypcje, listy, opowieści o życiu, pamiętniki i rozprawki na określony temat (por. W. Dróżka, 2004; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 2001; W. Zaczyński, 2000).

Eksperyment, druga z zastosowanych metod badań pedagogicznych, jest szczególnym rodzajem obserwacji specjalnie kierowanej (J. Brzeziński, 2000). Procedurze eksperymentalnej przypisuje się funkcję eksplanacyjną i optymalizacyjną. Opiera się ona na empirycznym wyjaśnianiu źródeł i warunków zmian zachodzących w badanym obiekcie oraz optymalizacji procesu kształcenia (J. Gnitecki, 1995). Pożądane jest prowadzenie eksperymentu w grupach równoległych, czyli porównawczych, w których wyróżnia się grupę eksperymentalną i kontrolną. Po zakończeniu eksperymentu następuje porównanie uzyskanych wyników przez obydwie grupy. Kolejno przystępuje się do wysunięcia wniosków na temat stopnia użyteczności danego czynnika w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W naukach pedagogicznych najbardziej pożądanym jest eksperyment naturalny, choć oprócz niego istnieje jeszcze laboratoryjny.

Gdy rozstrzygano wybór typu eksperymentu, podjęto decyzję, że będzie on mieć charakter eksploracyjno-diagnostyczny, weryfikacyjny, idiograficzny, diachroniczny i dynamiczny, jako że wymagają tego przyjęte hipotezy.

W dobranych grupach porównawczych eksperymentu uwzględniono następujące składniki: metody przekazywania treści kształcenia będące przedmiotem eksperymentu, jednakowy czas, warunki realizacji treści kształcenia. Organizację i przebieg eksperymentu pedagogicznego omówiono w dalszej części rozprawy.

Eksperyment przeprowadzono z zastosowaniem zwielokrotnionego planu grupy kontrolnej z pomiarem początkowym, końcowym i dystansowym. Istotą było wykazanie trwałości wpływu zmiennej niezależnej — czynnika eksperymentalnego — na zmienną zależną.

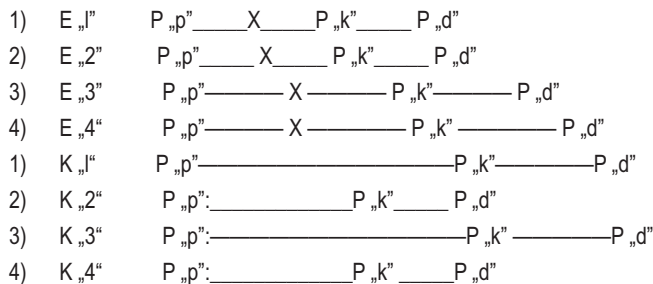


Diagram 8. Przebieg eksperymentu z pomiarem początkowym, końcowym i dystansowym

Oznaczenia:

E „1”, (...). E „4” — 1. 2. 3 i 4 grupa eksperymentalna;

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

- K „1”, (...). K „4” — 1, 2, 3 i 4 grupa kontrolna;
X — czynnik eksperymentalny;
P „p” — pomiar początkowy;
P „k” — pomiar końcowy;
P „d” — pomiar dystansowy.

Według tego planu eksperyment pedagogiczny przebiegał — nie licząc badań pilotażowych — w czterech etapach:

1. zrealizowanie pomiaru początkowego wiedzy studentów z zakresu pedagogiki twórczości we wszystkich grupach, co pozwoliło wyodrębnić grupę eksperymentalną (Ge) i kontrolną (Gk);
2. wprowadzenie do grupy eksperymentalnej czynnika eksperymentalnego, tj. pedagogiki twórczości, realizowanej za pomocą aktywnych metod, zasad, strategii, treningów i technik pracy, a do grupy kontrolnej realizowanej za pomocą klasycznych sposobów pracy;
3. przeprowadzenie pomiaru końcowego we wszystkich grupach pod względem zmiennej zależnej;
4. urzeczywistnienie równoczesne pomiaru dystansowego zmiennej zależnej we wszystkich grupach;
5. w określonym czasie (J. Brzeziński, 2000).

Z przedstawionego planu i etapów eksperymentu wynika, iż jest on realizowany w grupach równoległych z wykorzystaniem kanonu jednej różnicy. Publikowane współcześnie prace eksperymentalne potwierdzają, że tak realizowane eksperymenty przynoszą najwiarygodniejsze wyniki (za: W. Zaczyński, 2000).

Zajęcia (tj. wykłady i ćwiczenia) z pedagogiki twórczości, realizowane twórczymi metodami i treningami pracy, miały charakter problemowy i twórczy. Wyróżnić w nich można było części: wstępną, główną i końcową, które umówiono w rozdziale teoretycznym niniejszej rozprawy. Zajęcia te i prowadzone przez studentów realizujących autorskie programy, hospitała autorka rozprawy według protokołu zamieszczonego w aneksie 8.

Analiza ilościowa określa ścisłość i wielkość danego związku (I. Kuźniak, 2007). Tym samym kolejnym etapem dochodzenia do praw naukowych są metody statystyczne, które pozwolą badaną rzeczywistość opisać, zanalizować i przewidzieć oraz precyzyjnie przedstawić (S. Juszczak, 2005; I. Kuźniak, 2007; C. Nowaczyk, 1995). Zastosowano te same metody statystyczne do pomiaru wstępnego i końcowego eksperymentu. Uzyskane wyniki w pomiarze początkowym pozwoliły podzielić studentów na grupy eksperymentalną i kontrolną. Przed przystąpieniem do wyznaczenia istotności różnic wyników eksperymentu określono charakterystyki porównywalnych grup, czyli miarę tendencji centralnej (tj. średnią arytmetyczną — (\bar{X}))

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

i dyspersji (wariancje — S^2 , odchyłeń standardowych — S). Normalność rozkładów, z których pochodzą próby, sprawdzono testem D — Kołmogorowa-Smirnowa, który stosuje się do dużych prób badanej populacji. Niektórzy przyjmują „za dużą próbę” powyżej 30 badanych, a inni powyżej 100 (por. J. Brzeziński, 2000; S. Juszczyk, 2005; T. Pilch, 2001).

Stosowanie testu D — Kołmogorowa-Smirnowa w niniejszych badaniach eksperymentalnych jest uzasadnione, gdyż badaniami objęto 400 studentów. Zatem $N = 400$ i $400 > 100 > 30$. Testem tym sprawdzamy hipotezy, w których dwie grupy pochodzą z tej samej populacji. Zakłada się równocześnie, że „rozkład zmiennej zależnej w porównywalnych populacjach mają dystrybuanty ciągłe: $F_1(y)$ i $F_2(y)$ ” (J. Brzeziński, 2000). Zatem hipoteza zerowa przyjmuje postać $H_0: F_1(y) = F_2(y)$. Test D — Kołmogorowa — Smirnowa wyraża się wzorem (*ibidem*):

$$D = \frac{\max}{F_1(x) - F_2(x)} \quad (12)$$

gdzie:

$$F_1(x) = \frac{\text{cum } f_1}{n_1}, \quad (13)$$

$$F_2(x) = \frac{\text{cum } f_2}{n_1}, \quad (14)$$

gdzie:

$\text{cum } f_1$ i $\text{cum } f_2$ — liczebność stymulowana w G_e i G_k ;

n_1 i n_2 — wielkość próby losowej w G_e i G_k .

Z tablic Snedocora odczytano wartość graniczną dla $U_0 0,05$ z poziomem istotności $\alpha = 0,05$. Jeśli u_0 jest mniejsze od $u 0,05$, to można stwierdzić, że pomiędzy wskaźnikami struktury G_e a G_k nie ma istotnych różnic na poziomie $\alpha = 0,05$. W przeciwnym wypadku (tzn. $u_0 > u 0,05$) stwierdza się z 5% ryzykiem błędu, że pomiędzy wskaźnikami struktury G_e a G_k istnieje statystycznie istotna różnica. Porównywalne grupy eksperymentu są równoważne wówczas, gdy $u_0 < u 0,05$ i mogą być przedmiotem rozważań i analiz. Zatem nie można odrzucać hipotezy zerowej (H_0), zakładającej równość średnich wyników porównywalnych grup na poziomie $\alpha = 0,05$.

Obiektywny stosunek, zachodzący między dwiema cechami tego samego obiektu, będzie mieć charakter związku korelacyjnego. W rachunku korelacyjnym do mierzenia częstotliwości wzajemnego wpływu stosowany będzie test chi-kwadrat.

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Najogólniej rzecz przyjmując, chi-kwadrat (χ^2) możemy określić z różnicy kwadratów stosunków rozbieżności między liczebnością zaobserwowaną (f_o) a liczebnością oczekiwaną (f_e), na podstawie hipotezy, którą weryfikujemy (C. Nowaczyk, 1995). Dlatego zastosujemy tutaj wzór:

$$\chi^2 = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e} \quad (15)$$

przy czym f_e obliczamy według wzoru:

$$f_e = \frac{(\sum f_w) \cdot (\sum f_k)}{N}$$

gdzie:

- $\sum f_w$ — to suma liczebności zaobserwowanych w wierszu;
- $\sum f_k$ — suma liczebności zaobserwowanych w kolumnie;
- N — oznacza liczebność badanych.

Oprócz wpływów należy ustalić ich siłę, czyli siłę związku między badanymi cechami. Do tego stosujemy współczynnik zależności kontyngencji C Persony (*ibidem*), wyznaczony wzorem:

$$C = \frac{\chi^2}{\sqrt{\chi^2 + N}} \quad (16)$$

Skorygowaną wartość współczynnika C obliczamy według wzoru:

$$C_{kor} = \frac{C}{C_{max}}$$

Uszczegółowieniem procedury postępowania i metod badawczych są czynności praktyczne i poznawcze, angażujące badacza i respondentów, czyli są to techniki badań, które realizujemy za pomocą narzędzi badawczych. Te ostatnie pełnią w badaniach określone funkcje: 1. umożliwiają zebranie potrzebnych informacji; 2. pozwalają przełożyć problematykę badawczą na język pytań i problemów jednostkowych. Ostateczny kształt (zawartość, budowa) narzędzia zależy od: 1. zakresu problematyki badawczej; 2. wymogów stosowanej techniki badawczej; 3. specyficznych cech zbiorowości, w której badania będą realizowane; 4. warunków techniczno-organizacyjnych badań (zespół badaczy, czas, miejsce badań itp. — zob. E. Babbie, 2003; J. Gnitecki, 1995; S. Juszczak, 2005; M. Łobocki, 2005; T. Pilch, 2001; W. Zaczyński, 2000).

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

Aktualnie prowadzone badania nad twórczością nadal opierają się — zdaniem J.A. Pluckera i J.S. Renzulli — na narzędziach badawczych typu testy psychometryczne, co wynika z faktu, iż pierwsi badacze tego fenomenu poznawczego reprezentowali metodologię neopozytywistyczną (K.J. Szmidt, 2003 i 2005). Techniki i narzędzia pomiaru twórczości można podzielić — za T.A. Amabile (1993) — na testy twórczości (inwentarze osobowości, kwestionariusze biograficzne i testy zachowań), obiektywną analizę wytworów — dzieł (technika oceny konsensualnej i ocena oryginalności dzieł) i oceny subiektywne. J. Khatena zaś wyróżnia techniki badań: zdolności myślenia twórczego, twórczych skojarzeń, twórczej percepcji, stylu myślenia i uczenia się, biografii i wytworów twórczości (*ibidem*).

Ze względu na prowadzony tutaj eksperyment pedagogiczny najbardziej adekwatny wydaje się podział technik i narzędzi badawczych według J.A. Pluckera i J.S. Renzulli na cztery grupy, odpowiadające poszczególnym atrybutom twórczości, tj. badanie procesów twórczych, cech osobowościowych i behawioralnych korelatów twórczości, dzieł twórczych i właściwości środowiska wychowawczego (*ibidem*).

W eksperymencie do badania procesu twórczego nauczyciela klas młodszych wykorzystano kwestionariusz S. Popka (2003), który łączy analizę procesu twórczego z jego uwarunkowaniami. Autorka tej rozprawy pytania sformułowane przez S. Popka dostosowała do pracy pedagogicznej nauczyciela. Zaś budowa i analiza kwestionariusz jest zgodna z założeniami S. Popka (2003) i dlatego bliżej go nie omawiamy.

Cechy osobowości nauczyciela twórczego pedagogicznie, badamy za pomocą kilku narzędzi, tj.:

1. poziom myślenia dywergencyjnego za pomocą testu zdolności myślenia dywergencyjnego J.P. Guilforda i rysunkowego testu myślenia twórczego TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena. Narzędzia dokładnie opisali J.P. Guilford (1978) oraz A. Matczak i in. (1998), dlatego autorka rozprawy ich nie analizuje i nie przytacza;
2. zasób wiedzy teoretycznej i potocznej nt. twórczości za pomocą testu konstrukcji własnego autorstwa (aneks 1);
3. zachowania twórcze i postawy twórcze z ich typologią z wykorzystaniem zmodyfikowanych kwestionariuszy KANH S. Popka (1990 i 2003);
4. ich cele, motywy i odpowiedzialność za nie — ankietą własnego autorstwa (aneks 5).

Dzieło twórcze pedagogicznie nauczyciela klas początkowych, czyli innowacje i programy autorskie, przeanalizowano według ankiety do analizy krytycznej autorskich programów, ankiet elementów składowych innowacji, badania poziomu twórczości w programach autorskich, czyli zmodyfikowaną wersję oceny konsensu-

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

alnej T. Amabile połączoną z ujęciem traidowym (zob. E. Nęcka, 2001) (patrz aneksy 2, 3 i 7).

W realizowanym przez autorkę eksperymencie zastosowano trzy techniki badawcze, tj. analizę dokumentów, test i obserwację, a w metodzie biograficznej użyto dwie techniki: biografię tematyczną i wywiad narracyjny (patrz aneks 12).

Analiza dokumentów polega na opisie i interpretacji szeroko rozumianych wytworów, dokumentów (M. Łobocki, 2000). Głównym jej przedmiotem nie jest sam przebieg powstania produktu, ale on sam, czyli końcowy efekt — rezultat wykonywanych działań. Rozróżniamy dokumenty zastane i intencjonalnie tworzone. Niezbędnym warunkiem trafnej i rzetelnej analizy jest autentyczność analizowanych wytworów i wiarygodność ich twórców. Zatem analiza obejmuje czas i miejsce ich powstania, adekwatność zawartych treści do podjętej problematyki, naukowy status, oryginalność, nowość i rzetelność (*ibidem*). Rozróżniamy jakościową, ilością i formalną analizę dokumentów (*ibidem*). Pierwsza z analiz polega na opisie i interpretacji treści jawnych i ukrytych zawartych w dokumencie. Analiza ilościowa przewiduje konkretyzację celów, problemów, hipotez, zmiennych i wskaźników badań. Natomiast analiza formalna dotyczy zewnętrznych form dokumentu, czyli wyglądu zewnętrznego stron, określenia stanu użyteczności, trwałości i adekwatności do zamiaru autorów. Rozróżniamy *analizy stricte pedagogiczne*, obejmujące swym zasięgiem następujące analizy:

1. psychologiczną — badanie tekstu z punktu widzenia cech psychicznych jego adresata;
2. diagnostyczną — ustalanie aktualnego stanu analizowanej właściwości dokumentu;
3. rozwojową — przedstawienie właściwości dokumentu w przekroju rozwojowym;
4. indywidualną — dotyczącą problemów badawczych;
5. grupową — poszukującą rozwiązania problemu badawczego w odniesieniu do grupy społecznej, do której kierowany jest dokument;
6. walencji — ogólnej oceny treści zawartych w tekście;
7. intensywności — dokładnej i całościowej oceny treści zawartych w tekście;
8. kontyngencji — ukazującej poprawność stosowania pojęć w porównaniu z innymi nazwami.

Chcąc uzyskać znaczną poprawność, rzetelność i wiarygodność analiz dokumentów, tj. programów szkoły wyższej i utworzonych przez studentów oraz chcąc ukazać zachodzące integracje między celami i treściami kształcenia, posłużono się narzędziami badań, tj. macierzami i grafami. Ich specyfikę i realizację dokładnie omawia K. Denek (1994) oraz autorka rozprawy (2003).

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

Po przeprowadzonym eksperymencie studenci utworzyli *innowacje obiektywne i subiektywne niższego lub wyższego rzędu*, które podlegały analizie dokumentów. Kryteria analizy programu autorskiego zawiera ankieta 1, a innowacji — ankieta 2 (aneksy 2 i 3). Zwrócono uwagę na umiejętności stosowania zdobytych informacji w praktycznym działaniu, czyli opracowywaniu programów autorskich lub innowacji, konspektów zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych, szkolnych, pozaszkolnych, planów dydaktycznych, wychowawczych, wycieczek itp.

Psychometryczne badanie produktu twórczego z wykorzystaniem oceny ekspertów podkreśla ważność tego aspektu twórczości-dzieła, otrzymujemy równocześnie większą obiektywność prowadzonych badań. Psychometryczne studia wytworu — zdaniem J.A. Pluckera i J.S. Renzulli (1999) — stosowane są rzadko. Do nich autorzy ci zaliczają m.in. narzędzie oceny ekspertów. Do tej grupy narzędzi należy będzie stosowany przez autorkę niniejszej pracy zmodyfikowany kwestionariusz oceny konsensualnej Teresy Amabile, połączony z ujęciem triadowym (zob. E. Nęcka, 2001), przyjęty do badania poziomu twórczości w programie autorskim szkoły wyższej i studentów, którzy utworzyli w ramach eksperymentu.

Kwestionariusz oceny poziomu twórczości autorskich programów (aneks 7) wypełniało 10 sędziów dla każdego programu osobno, w kolejności losowej i różnej dla każdego z nich, sugerując się subiektywnym wymiarem twórczości. Należy też dodać — za T. Amabile (1983) i E. Nęcką (2001) — że subiektywna wiedza z tego zakresu i subiektywne reakcje emocjonalne sędziów są trafnym kryterium twórczego dzieła, ponieważ mieszanka szoku i akceptacji, zaskoczenia i zgody, nowości i niezwykłości, nieufności i zrozumienia pozwala zaakceptować dzieło jako twórcze (E. Nęcka, 2001, s. 31). Kwestionariusz składa się z trzech grup kryterium twórczości, wyróżniających cechy szczegółowe, z których każda z osobna jest punktowana od 0 do 7. Kwestionariusz ten jest tutaj dokładniej omówiony ponieważ autorka rozprawy zbudowała go na podstawie jego analizy teoretycznej zawartej w: E. Nęcka (2001).

Pierwsza grupa kryteriów obejmuje dziewięć cech szczegółowych: spójność celów, treści kształcenia oraz spójność jednych z drugimi, kolejno: logikę wewnętrzną, przydatność, oryginalność, bogactwo pomysłów, zrozumienie i wyszukane pomysły. Dlatego od jednego sędziego oceniającego cechy dzieła można było otrzymać maksymalnie 63 punkty, a od dziesięciu sędziów — 630 punktów.

Druga grupa kryteriów o charakterze subiektywno-emocjonalnym obejmuje reakcje psychiczne sędziów na oceniane dzieło. Do tej grupy zaliczamy następujące cechy i opinie: „zaskakujące dzieło”, „początkowo wzbudza nieufność”, „zdziwienie”, „nigdy bym na to nie wpadł”, „podoba mi się”, „poziom twórczości”. Zatem od jednego sędziego w wyniku reakcji na dzieło można było uzyskać maksymalnie 82 punkty, a od 10 sędziów 420 punktów.

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Trzecia grupa kryterium, budząca największe wątpliwości, dotyczy cech procesu myślenia, które doprowadziły do powstania dzieła. Do tych cech zaliczamy: syntezę (czyli łączenie różnych faktów), aktywny stosunek do tworzywa, przełamanie tradycyjnego podejścia i rozwiązywanie problemów w trudnych warunkach. Za tę grupę cech można było uzyskać maksymalnie 28 punktów od jednego sędziego i 280 od dziesięciu sędziów.

Program pedagogiki twórczości szkoły wyższej był oceniany przez dziesięciu kompetentnych sędziów, zajmujących się pedagogiką, wśród których połowa posiadała tytuł naukowy w stopniu doktora, jeden — profesora, a czterech — magistra. Programy autorskie utworzone przez studentów w czasie trwania eksperymentu również były oceniane przez dziesięciu sędziów. Pięciu pierwszych to nauczyciele klas I–III ze stażem pracy 10–20 lat, szósty i siódmy sędzia to pracownicy naukowcy ze stopniem doktora, mający 8–10 lat doświadczeń zawodowych jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, kolejny ósmy i dziewiąty sędzia to doradcy metodyczni nauczania zintegrowanego z 25-letnim stażem pracy, a ostatni z sędziów to doktor psychologii.

Razem można było otrzymać od jednego sędziego maksymalnie 133 punkty, a od dziesięciu — 1330 punktów, aby dzieło zostało uznane za wyjątkowo twórcze. Skala poziomu twórczości programu kształcenia dla jednego sędziego wygląda następująco:

- bardzo wysoki poziom twórczości programu 133–117 punktów;
- wysoki poziom twórczości programu 116–100 p.;
- średni poziom twórczości programu 99–83 p.;
- niski poziom twórczości programu 82–66 p.;
- program odtwórczy 65 p. i mniej.

Analogicznie skonstruowano skalę dla dziesięciu sędziów kompetentnych:

- bardzo wysoki poziom twórczości programu 1330–1170 p.;
- wysoki poziom twórczości programu 1160–1000 p.;
- średni poziom twórczości programu 990–830 p.;
- niski poziom twórczości programu 820–660 p.;
- program odtwórczy 650 p. i mniej.

Za pomocą kwestionariuszy Krytycznej Analizy Autorskiego Programu i Zestawu Elementów Składowych Innowacji recenzent oceniał zaś wartość, przydatność, precyzję danego programu lub innowacji oraz (przede wszystkim) jego twórczość (aneks 2 i 3).

Test — kolejna technika — jest zbiorem jednakowych zadań wykonywanych przez populację charakteryzującą się określonymi właściwościami i potrzebami, wprowadzany jest intencjonalnie w ściśle konkretnych warunkach, umożliwiających

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

obiektywny i dokładny pomiar badanej cechy czy zewnętrznych rezultatów (zob. Z. Zaborowski, 1986; W. Zaczyński, 2000).

W badaniach zastosowano pomiar testem sprawdzającym. Test sprawdzający, rozumiany jako specjalna próba, jednakowa dla wszystkich badanych respondentów, przeprowadzony jest w ściśle określonych warunkach i umożliwia dokonanie precyzyjnego pomiaru osiągnięć badanych (B. Niemierko, 1990).

Ze względu na to, że test sprawdzający zakres pozyskanej przez studenta wiedzy był podstawowym narzędziem badawczym i został zbudowany przez autorkę rozprawy, dlatego przedstawiono dalej jego dokładne *planowanie i budowę* (aneks 1).

O skuteczności procesu dydaktycznego — również w szkole wyższej — decyduje dokładne formułowanie celów edukacyjnych, co zostało sprecyzowane w podrozdziałach 2.3.3. i 2.4.3. Zaprezentowana taksonomia celów pedagogiki twórczości — przypomnijmy — uwzględnia struktury informacyjne, proces poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i działaniowy oraz kryterium skuteczności dydaktycznej. Zaobserwować można, że występują na poziomie: 1. wiadomości — kategorie zapamiętywania i rozumienia treści; 2. emocjonalno-motywacyjnym — jednostka uczestniczy w przyswajaniu wiadomości i działaniu, ich organizowaniu, do których przyjmuje określony stosunek; 3. psychomotorycznym — badani nadal przyswajają wiadomości, działają i stosują zdobyte informacje w sytuacjach typowych i problemowych, kształtując równocześnie swoje postawy wobec pedagogicznej pracy twórczej. Zatem kryterium skuteczności dydaktycznej służy do badania zakresu i stopnia rozumienia wiedzy oraz jej operatywności.

Kolejno w przewidzianych treściach kształcenia wyodrębniono trzy obszary pojęciowe:

1. pedagogikę i psychologię twórczości;
2. tworzenie programów autorskich i innowacji;
3. twórczość pedagogiczną i dzieci.

Dla każdego obszaru pojęciowego ustalono określoną liczbę informacji podstawowych, które posłużyły do opracowania planu testu sprawdzającego. Kolejno przyporządkowano im udział procentowy zadań w każdym obszarze pojęciowym w stosunku do całego materiału, stanowiącego istotę eksperymentu. Dzięki temu przydzielono poszczególnym obszarom pojęciowym adekwatną liczbę zadań testowych w poszczególnych kategoriach celów nauczania. W każdym obszarze uporządkowano zadania według zasady stopniowania trudności, tzn. od łatwiejszych do trudniejszych. Każde zadanie jest punktowane. Następnie przystąpiono do konstruowania zadań testowych.

Cztery pierwsze zadania testu sprawdzają znajomość zagadnień z zakresu pedagogiki i psychologii twórczości. Zatem pierwszemu obszarowi pojęciowemu przypo-

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

rządkowano cztery zadania w teście (22,2 %). Temu obszarowi pojęć odpowiadały zadania luk i uzupełnień. Zadania luk i uzupełnień punktowano skalą „jedyńkowo — zerową”. Student za pierwsze cztery zadania mógł otrzymać 4 punkty. Zadania te badają zakres wiedzy biernej studentów, albowiem wymagają jedynie przypomnienia informacji. Respondent ma wpisać w miejsce luk brakujący wyraz lub uzupełnić zdania.

Drugiemu obszarowi pojęciowemu — który dotyczy tworzenia programów autorskich i innowacji — przyporządkowano w teście osiem zadań wielokrotnego wyboru, co stanowi 42,1%. Liczba punktów w zadaniach wielokrotnego wyboru zależała od liczby poprawnie wybranych odpowiedzi spośród wielu. Za zadania 5–12 można otrzymać 15 punktów. Zadania te sprawdzały przede wszystkim rozumienie i operatywności wiedzy. Znalazły się tu zadania jednokrotnego wyboru, które stwarzają możliwość zgadywania poprawnej odpowiedzi, co jest istotnym mankamentem. Występują też zadania wielokrotnego wyboru spośród wielu proponowanych studentowi odpowiedzi. Te z kolei eliminują zgadywanie właściwej odpowiedzi.

Trzeci obszar pojęciowy obejmuje osiem (36,8%) zadań w teście, które sprawdzają znajomość założeń i tendencji współczesnej reformy. Badani udzielali krótkich odpowiedzi na postawione pytania. Tutaj najtrudniejsze były zadania wymagające precyzyjnych odpowiedzi. Uwzględniano przy tym odpowiedzi częściowo, całkowicie poprawne lub też błędne. Za te zadania (tj. 13–19) respondent mógł otrzymać największą liczbę punktów, czyli 21. Zadania te przede wszystkim sprawdzały rozumienie i operatywności wiedzy. Student miał wykorzystać pozyskaną wiedzę w sytuacjach typowych i nietypowych.

W sumie zadania testu znajomości zagadnień z zakresu pedagogiki twórczości sprawdzały zakres, rozumienie i operatywności wiedzy, a student mógł otrzymać za poprawne wykonanie maksymalnie 40 punktów (tab. 8).

Tabela 8

Plan testu sprawdzającego

Obszar pojęciowy	Udział procentowy zadań	Liczba zadań testowych	Numer zadania testowego	Punktacja za każde zadanie	Nazwa obszaru
I	22	4	1,2,3,4	1, 1, 1, 1	Pedagogika i psychologia twórczości
I	42	8	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	3, 2, 1, 1, 1, 1, 1, 5	Tworzenie programów autorskich i innowacji

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

III	36	7	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	3, 3, 3, 3, 3, 3, 3	Twórczość pedagogiczna i dzieci
Razem	100	19	19	40	Cały test

Źródło: opracowanie własne.

O efektywności testu decydują trzy jego cechy: trafność, rzetelność i normalizacja. Sprawdzone zostało to kryterium zewnętrzne, tzn. badanie korelacji jego wyników z wynikami podobnych testów o wysokim stopniu trafności oraz kryterium wewnętrzne, które polega na przeanalizowaniu korelacji między liczbą trafnych rozwiązań konkretnego zadania a wynikami testu jako całości (J. Brzeziński, 1997; M. Łobocki, 2000; D. Magnusson, 1991). Ze względu na ostatnie z kryteriów rozróżniamy — według B. Niemierki (1999) — typy trafności testów: treściową (wynikającą z analizy treści zadań), teoretyczną (opartą na zgodności wyników testu z adekwatnymi wskaźnikami), diagnostyczną (polegającą na porównaniu jego wyników z innymi przeprowadzonymi w tym samym czasie) i prognostyczną (wypływającą z porównania jego wyników z innymi przeprowadzonymi po pewnym czasie).

Zatem *trafność testu* różnicuje badane osoby pod względem poziomu wiedzy. O trafności testu decyduje wskaźnik poprawności (wyrażany odsetkami studentów poprawnie rozwiązujących zadania) i mocy dyskryminacyjnej (jest to stopień różniący respondentów według ich wiedzy i umiejętności). Aby test był trafny, wskaźnik łatwości musi wynosić 50%, a dyskryminacji — powyżej 40%,

Trafność testu, zwana jego wiarygodnością lub też dokładnością, obiektywnością, wpływa z tego, iż uzyskujemy zbliżone wyniki po jego kilkakrotnym przeprowadzeniu. Wówczas oblicza się współczynnik korelacyjny kolejnych dwóch prób. Współczynnik ten winien wynosić +0,75. Jeśli rzetelność tę obliczać będziemy współczynnikiem rzetelności „r”, to powinien on być równy lub wyższy niż 0,80.

Normalizacja testu, określana mianem jego czułości, jest wartością względną, zależną od treści każdego zadania, które winno odnosić się do wieku badanych danego poziomu nauczania. Sprawdza się ją za pomocą krzywej Gaussa. Jeśli 3/4 otrzymanych z testu wyników znajduje się w przedziale od +1 do -1 odchylenia standardowego ($S = \text{od } +1 \text{ do } -1$), to krzywa Gaussa może mieć charakter lewostronny (wówczas test jest za trudny) lub prawostronny (wówczas test jest za łatwy). Zatem normalizacja testu związana jest z opracowaniem norm, które umożliwią prawidłową interpretację wyników, porównanie osiągnięć studentów z wymaganiami programowymi i klasyfikację osób testowanych według poprawności rozwiązania zadań.

Opracowanie testu wymaga skonstruowania instrukcji (ustnej lub pisemnej) wyjaśniającej jego wykonanie, zasady oceniania i interpretowania uzyskanych wy-

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

ników. Zatem instrukcja testu winna zawierać: jego cel, sprecyzowany sposób rozwiązywania zadań, informacje dotyczące czasu, warunków i miejsca rozwiązania. Dopiero po określeniu wartości testu przystąpiono do eksperymentu.

Na końcu dokonano zamiany punktów na oceny szkolne. Przyjęto, zgodnie z normalnym rozkładem wyników kształcenia, że im wyższa ocena, tym wyższy przedział uzyskanych wyników wyrażony jest w procentach. Dlatego przyjęto następującą zależność:

- 0–59% punktów — niedostateczny;
- 60–69% punktów — dostateczny;
- 70–77% punktów — dostateczny plus;
- 78–84% punktów — dobry;
- 85–94% punktów — dobry plus;
- 95–100% punktów — bardzo dobry.

Psychometryczne narzędzia do badania twórczości stosuje się głównie w badaniach eksperymentalnych i biometrycznych w celu doboru uczestników badań, do badań eksperymentalnych (tj. skuteczności oddziaływań eksperymentu), wyodrębniania cech osób twórczych, poznawania właściwości procesu myślenia twórczego i procesu rozwiązywania problemów twórczych, wyjaśniania związku pomiędzy zdolnościami twórczymi a innymi poznawczymi.

Pomimo tego, że testy twórczości przez wielu psychologów są oceniane krytycznie, np. przez D. Kubicką (2002), która uważa, że są to zadania testowe, a nie testy, przez I. Borzym i K. Kruszewskiego (2002), dostrzegających brak w tych testach norm orzekających o poziomie ich rozwoju — E. Nęcka (2001, s. 193) stwierdza, że mają one duże znaczenie praktyczne (pozwalają diagnozować) i teoretyczne (są podstawą wielu badań naukowych). Opracowywanie i stosowanie testów do badania twórczości rozpoczął J.P. Guilford, a rozwinął P. Torrance i inni. Od tego czasu nie zmieniły się wiele od ich początku, co świadczy o niewyczerpanej linii badania w tym zakresie (E. Nęcka, 2001; K. J. Szmidt, 2003, 2005).

Ponieważ przez zdolności twórcze rozumiemy predyspozycje warunkujące wytwarzanie nowych, oryginalnych i użytecznych pomysłów (A. Matczak, 1982, s. 83), które Guilford (1978, s. 601-630) integrował z konfiguracją cech tj.: zdolnością dostrzegania problemów, oceny, analizy i syntezy, płynnością i giętkością myślenia, pomysłowością, pamięcią, dlatego zastosowano w niniejszych badaniach test zdolności myślenia dywergencyjnego J.P. Guilforda (1978), który dokładnie omawia autor testu. Tutaj tylko przytoczę sam sposób oceniania.

W wyniku analizy wyników badań poziomu myślenia dywergencyjnego nauczycieli klas I-III studiujących niestacjonarnie, dokonano podziału na trzy poziomy (na podstawie zdobytych punktów w teście):

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

1. wysoki — zalicza się do niego badanych, którzy zdobyli od 100% do 80% punktów;
2. średni — od 79% do 60% punktów;
3. niski — 60% (i niżej) punktów.

Kolejnym testem badającym myślenie twórcze jest realizowany indywidualnie i grupowo Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP autorstwa K.K. Urbana i H.G. Jellena, pozwalający rozpoznawać jednostki o dużym potencjale twórczym i skierowany jest do dzieci, młodzieży i dorosłych — który dokładnie opisują A. Matczak, A. Jaworowska, J. Stańczak (1998)

Za rysunek badany mógł maksymalnie uzyskać 72 punkty, co świadczy o wysokim poziomie twórczego myślenia. Przyjęto tutaj, podobnie jak przy analizie testu J.P. Guilforda, trzy poziomy:

1. wysoki — zalicza się do niego badanych, którzy zdobyli od 100% do 80% punktów;
2. średni — z od 79% do 60% punktów;
3. niski — 60% (i niżej) punktów.

W eksperymencie stosowano kolejną technikę badawczą — *obserwację ciągłą* i wrywkową, polegającą na uważnym, precyzyjnym postrzeganiu, gromadzeniu, nieingerowaniu, interpretowaniu i analizowaniu poznawanego obiektu. Zatem obserwator ma być osobą postronną, bierną, tzn. nieingerującą w obserwowane zjawisko, rzetelnie rejestrującą zauważane zjawiska badanego obiektu. W badaniach stosowano obserwację bezpośrednią i uczestniczącą (polegającą na wejściu badacza w środowisko i obserwowaniu danej zbiorowości od wewnątrz, czyli byciu jednym z jej członków, co pozwala zebrać dane) oraz jawną (ponieważ respondenci wiedzieli, że uczestniczą w badaniu), a także kontrolowaną (gdyż prowadzono ją za pomocą ściśle określonych narzędzi systematyzujących np. kwestionariuszy).

Przed obserwacją eksperymentu skonstruowano narzędzie badawcze tj. *schedulę obserwacyjną*, która jest specjalnym zestawem kategorii zachowań, dotyczących sfery poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, działaniowej studentów (aneks 4). W analizie stopnia i zakresu ciekawości poznawczej uwzględniono znajomość celów zajęć, zainteresowanie ich treściami, samodzielne dochodzenie do wiedzy. W aspekcie emocjonalno-motywacyjnym istotne jest zainteresowanie studentów podejmowaną problematyką, chęć działania w tym kierunku oraz motyw tegoż. Ocena komponentu działaniowego dotyczy umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktycznym typowym i nietypowym działaniu, tłumaczeniu i interpretowaniu faktów.

Prowadzono też obserwację zajęć pod kątem twórczości w szkole wyższej (z pedagogiki twórczości) i zajęć zintegrowanych w klasach I–III. W tej obserwacji

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

zastosowano inne narzędzie, tj. kwestionariusz hospitacji zajęć (patrz aneks 8), który składał się z siedmiu części: dobór treści kształcenia, stosowane metody, zasady, formy pracy, środki dydaktyczne, przebieg zajęć, interakcje zachodzące między nauczycielem a uczniami, efekty pracy, twórcze działanie nauczyciela.

Eksperyment wzbogacaono kolejną techniką, czyli *ankietą*, polegającą na zadawaniu pytań, które zawarte są w narzędziu badawczym, tj. *kwestionariuszu*. W realizowanych badaniach stosowano dwa kwestionariusze ankiety. Pierwszy zbierał podstawowe informacje osobowe o badanych oraz dane na temat ich emocjonalno-motywacyjnego i działaniowego stosunku do twórczości pedagogicznej (aneks 5, ankieta 3). Celem drugiego było zebranie opinii respondentów na temat pedagogiki twórczości realizowanej aktywnymi sposobami pracy (aneks 6, ankieta 4).

Do badania zachowań twórczych i odtwórczych użyto narzędzia jakim jest *Kwestionariusz KANH*, który został dokładnie omówiony przez S. Popka (1990) oraz wcześniej przez autorkę rozprawy (MMA 2003b i 2007).

W tym miejscu należy zaakcentować, że zastosowanie „technik badań jakościowych, takich jak obserwacja uczestnicząca, analiza wytworów, wywiady swobodne itp., pozwoliłyby z pewnością dostrzec istotne, jakościowe i rozwojowe różnice w twórczości” różnych autorów niezależnie od ich wieku, płci i wykonywanego zawodu (K.J. Szmidt, 2005, s. 97). Dlatego autorka rozprawy, chcąc uzyskać pełen obraz badanego zjawiska, wzbogaca — przyjmując terminologię za K.J. Szmidtem (*ibidem*) — badania psychometryczne badaniami jakościowymi, stosując techniki wywiadu narracyjnego, rozprawki nauczycieli na temat swojej twórczości pedagogicznej.

Techniką w metodzie biograficznej jest biografia tematyczna, zrealizowana z zastosowaniem narzędzia, tj. rozprawki nauczycieli na temat ich twórczości pedagogicznej i zdjęć. Ta technika i narzędzie pozwalają na opis i analizę przebiegu życia zawodowego badanych rozpatrywanego w kontekście określonego wycinka rzeczywistości. Ze względu na przedmiot badań interesuje nas tutaj inicjacja i przebieg twórczości pedagogicznej w rozwoju zawodowym nauczycieli etapu wczesnoszkolnego, czyli jest to fragment przebiegu życia zawodowego (por. G. Włodarek i M. Ziółkowski, 1990). Są to więc istotne dla prowadzonych badań dobrowolne, otwarte, spontaniczne wypowiedzi pisemne na podany temat (zob. M. Łobocki, 2005).

Kolejną z zastosowanych technik w metodzie biograficznej jest wywiad narracyjny. Najogólniej rzecz ujmując wywiad jest rozmową kierowaną, w której biorą udział co najmniej dwie osoby (respondent i prowadzący), a której cel spoczywa w uzyskaniu określonych informacji od respondenta. Jego odmianą jest wywiad narracyjny, w czasie którego prowokuje się respondenta do opowiedzenia swojej historii (tutaj przebieg twórczości pedagogicznej). Przeprowadzający wywiad — badacz

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

jest głównie słuchaczem, nie może on przerywać i zadawać pytań opowiadającemu. Narracjami są tylko te opowieści, które mają wyraźnie zaznaczony, w historycznym czasie, początek, po czym opis rozwijających się zdarzeń, ich związek oraz czasowo zaznaczony koniec (tzw. *koda*). To, co składa się na zakończenie opowieści, jest konsekwencją opowiedzianej historii życia. Często dodatkowo pojawiają się w tym momencie pewne oceny i interpretacje tego, co się wydarzyło w życiu pedagogicznym opowiadającego. W koncepcji wywiadu narracyjnego zakłada się, że istnieje homologia pomiędzy strukturą organizacji doświadczania różnych wydarzeń w realnym życiu a strukturą narracji autobiograficznej. Punkty zwrotne w realnej biografii są również wyraźnie zaznaczone w tekście opowieści respondenta (*ibidem*). W koncepcji wywiadu narracyjnego zakłada się, że opowiadający jest najlepiej zorientowany w swojej biografii, dlatego też należy mu zostawić pełną swobodę w opowiadaniu swojej historii życia. Wewnętrzna logika opowieści nie może być zatem zachwiana przez zewnętrzne ingerencje (np. poprzez stawianie dodatkowych pytań) ze strony badacza (*ibidem*). Respondent nadaje ważność pewnym epizodom, zdarzeniom w biografii i o nich głównie opowiada. Zewnętrzne ingerencje mogłyby wprowadzić konkurencyjne schematy działania, naturalnie rozwijająca się opowieść mogłaby być zniekształcona przez badacza. Badany dąży do „zamknięcia formy”, tj. jeśli narrator wprowadził do opowieści jakąś osobę, to jest on zobligowany do przedstawienia jej roli w biografii. Innym ograniczeniem jest „tendencja do kondensacji”, co oznacza, że narrator ma opowiedzieć o najważniejszych wydarzeniach odnoszących się do tzw. „punktów zwrotnych” w jego biografii, czy doświadczeniach życiowych. Trzecim ograniczeniem narratora jest naturalna „tendencja do opowiadania o szczegółach”. Tylko wtedy historia życia staje się bardziej wiarygodna, jeśli poparta jest szczegółami z przeżywanych doświadczeń. Te ograniczenia pozwalają badaczowi wychwycić mniej wiarygodne punkty w opowieści. Dla przeprowadzenia wywiadu narracyjnego konieczne jest zaufanie, pozytywne relacje i atmosfera sympatii pomiędzy słuchaczem i opowiadającym. Dopiero na końcu wypowiedzi respondenta badacz zadaje dodatkowe pytania w celu usunięcia niejasności, niezrozumienia faktów. Do przeprowadzenia wywiadu narracyjnego skonstruowano bardzo ogólne narzędzie badawcze, tj. jego kwestionariusz wywiadu (który zawierał jedynie cel, miejsce, czas trwania, pytania wstępne) oraz wykorzystano w trakcie jego prowadzenia dyktafon i taśmę magnetofonową.

Można zauważyć, że prowadzono badania naukowe o trzech zróżnicowanych praco- i czasochłonnych działaniach, czyli za pomocą eksperymentu i metody biograficznej, co wymagało umiejętnej i sprawnej organizacji badań w dłuższym odcinku czasu. Zastosowane tutaj metody, techniki i narzędzia badań zestawiono w tabeli w aneksie 12.

3.4. Organizacja i przebieg badań własnych

Badania prowadzono w latach 1998–2006 i obejmowały one — przypomnijmy — eksperyment pedagogiczny i metodę biograficzną. Ich organizację przedstawia tab. w aneksie 10, a całą procedurę zestawiono w tabeli w aneksie 11.

W drugim semestrze roku szkolnego 1997–1998 przeprowadzono wywiad wśród nauczycieli, z zastosowaniem ankiety zamieszczonej w aneksie 5. Okazało się, że nauczyciele nauczania początkowego nie wykazują się pracą twórczą, są często bierni, a czasami stawiają opór i niechęć wobec twórczych i przedsiębiorczych kolegów. Dlatego też poddano analizie porównawczej programy pedagogiki ogólnej i teoretycznych podstaw nauczania początkowego realizowane na studiach zaocznych edukacji wczesnoszkolnej (zob. M. Magda-Adamowicz, 2008). Uzyskano informacje dotyczące związków i zależności występujących między celami i treściami programów oraz realizacji zagadnień z zakresu pedagogiki twórczości. Dzięki temu powstał pomysł skonstruowania programu pedagogiki twórczości, który też poddano analizie porównawczej. Ponieważ MEN z końcem 1999 r. zatwierdziło autorskie programy edukacji wczesnoszkolnej, a nauczyciele nie umieli wybrać spośród nich adekwatnego, dlatego przeanalizowano kilka z nich. Zwrócono głównie uwagę na zależności występujące między celami a treściami i opisem osiągnięć uczniów (zob. M. Magda-Adamowicz, 2002, 2003).

Eksperyment przeprowadzono w latach 1999–2006. Dotyczył on przedmiotu z pedagogiki twórczości realizowanego w czasie zajęć z Teoretycznych Podstaw Pedagogiki Początkowej i Pedagogiki Ogólnej za zgodą Prorektora MWSH-P w Łowiczu i Dyrektora IPiP Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Dziekana Wydziału Pedagogicznego WSM w Legnicy.

Eksperyment poprzedzono badaniami pilotażowymi w 1998 r., które pozwoliły zweryfikować i udoskonalić narzędzia i techniki badawcze. Sprawdzono wówczas *efektywność testu sprawdzającego* znajomość zagadnień z dokształcania do twórczości pedagogicznej na populacji 25-osobowej. W jej skład wchodził również studenci edukacji wczesnoszkolnej między 20–40 rokiem życia.

Liczba populacji badanej eksperymentem pedagogicznym uzależniona była od liczby studentów poszczególnych kierunków i lat studiów oraz frekwencji na wykładach i ćwiczeniach. W grupach eksperymentalnych i kontrolnych przebadano po 200 respondentów. Zatem badaniami objęto razem 400 osób, które pracowały w większości w edukacji wczesnoszkolnej i studiowały zaocznie na Uniwersytecie Zielonogórskim, Mazowieckiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu i Wyższej Szkole Menedżerskiej w Legnicy,

Zajęcia z pedagogiki twórczości w grupie eksperymentalnej i kontrolnej miały jednakowy przebieg. Podstawowa różnica dotyczyła sposobu ich realizacji. W grupie

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

eksperymentalnej stosowano — przypomnijmy — twórcze metody, treningi technik, zasad i strategii pracy. Studenci z grup kontrolnych realizowali treści kształcenia w konwencjonalnym toku zajęć, metodami podającymi.

Przystępując do eksperymentu, dokonano pomiaru początkowego za pomocą testu sprawdzającego znajomość zagadnień pedagogiki twórczości, kwestionariusza zachowań twórczych KANH, kwestionariusza analizy twórczego procesu pracy pedagogicznej nauczycieli, skali typologii postaw pedagogicznych nauczycieli, testu myślenia dywergencyjnego i rysunkowego testu twórczego myślenia. Poświęcono temu ćwiczenia i wykłady, które trwały po 90 minut. Każdy student otrzymał testy i kwestionariusze. Po zapoznaniu się z informacjami wyjaśniającymi studenci przystępowali do ich rozwiązywania. W tym czasie zwrócono uwagę na to, aby studenci pracowali samodzielnie. Ci, którzy uzyskali w pomiarze początkowym lepsze wyniki, stanowili grupę kontrolną. I odwrotnie — studenci uzyskujący gorsze wyniki utworzyli grupę eksperymentalną. Zatem pomiar początkowy pozwolił wyodrębnić grupę eksperymentalną (Ge) i kontrolną (Gk).

Zagadnienia pedagogiki twórczości zrealizowano w czasie 20 jednostkach dwugodzinnych, tj. po 10 godzin wykładów i ćwiczeń. Organizację badań eksperymentalnych oparto na takich samych podstawach metodologicznych, które pozwoliły na przestrzeganie zasady jednej różnicy, za którą przyjęto aktywne, różnorodne i konwencjonalne metody, treningi, techniki, strategie i zasady pracy. Dlatego też na zajęciach z pedagogiki twórczości — których przebieg w grupie eksperymentalnej i kontrolnej był jednakowy — realizowano te same treści kształcenia, ale różnymi sposobami pracy. W tym samym czasie prowadzono obserwację uczestniczącą, za pomocą scheduły (aneks 4). Autorka niniejszej rozprawy nie tylko utworzyła ową schedułę, ale również w czasie eksperymentu na bieżąco ją wypełniała.

Po zakończeniu badań przeprowadzono analizę dokumentów (wytworów studentów, czyli innowacji lub programów autorskich, scheduły obserwacyjnej i ankiety) i pomiar końcowy za pomocą tych samych testów sprawdzających.

Po upływie sześciu tygodni od eksperymentu przeprowadzono pomiar dystansowy, którego celem było określenie trwałości pozyskanej wiedzy studentów porównywalnych grup. Tutaj zastosowano ten sam test sprawdzający, co w pomiarze początkowym i końcowym.

Jak wcześniej wspomniano, przeprowadzono ankietę, na której podstawie zebrano informacje o badanej populacji. Procedurę badań własnych i ich organizację graficznie przedstawiają aneksy 10 i 11. Chcąc uchwycić zależności prowadzonych badań, scharakteryzowano jeszcze badaną populację.

3.5. Charakterystyka badanej próby

W eksperymencie uczestniczyli nauczyciele pracujący i studiujący edukację wczesnoszkolną na 3-letnich studiach magisterskich w MWSH-P w Łowiczu, na Uniwersytecie w Zielonej Górze i na studiach licencjackich w WSM Legnicy. Zdecydowana większość osób była w wieku 20–40 lat, w tym 397 (99,25%) kobiet oraz 3 (tzn. 0,75%) mężczyźn. Studenci ci byli absolwentami studium nauczycielskiego kierunków Nauczanie Początkowe (40% — 160 badanych), Wychowanie Przedszkolne (28% — 112 respondentów) i Nauczanie Początkowe z Wychowaniem Przedszkolnym (32% — 128 populacji). Pracowali oni w klasach młodszych szkół wiejskich (53% — 212 badanych) i miejskich (37% — 148 respondentów). Natomiast 10%, (40 badanych) studentów pracowało w szkole na etacie nauczyciela wychowania fizycznego, plastyki, techniki, muzyki, historii lub katechezy. Okazało się, że aż 96 (tj. 24%) studentów pochodzi z rodzin nauczycielskich, w których przynajmniej matka jest pedagogiem szkoły średniej, podstawowej, gimnazjum lub przedszkola. Około 71% badanej populacji (284 studiujących) ukończyło różne kursy organizowane przez Wojewódzkie Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli. Część 46% (tj. 184) — badanych nauczycieli posiada bogate warsztaty pracy, które ciągle samodzielnie lub przy pomocy rodziców dzieci doskonala. Szkoły, w których pracują respondenci, były słabo wyposażone w techniczne środki dydaktyczne. Nauczyciele ci są zaangażowani w pracę zawodową, co przejawia się we współpracy z doradcą metodycznym. Jednak ich wypowiedzi na temat współczesnej reformy oświatowej są konserwatywne, krytyczne i ostrożne. Ogólnie rzecz biorąc, nie wierzą w powodzenie reformy. Trzeba jednak przyznać, że nie są jednak w pełni zapoznani z jej założeniami, celami, przebiegiem i potrzebami. Nie są przygotowani do jej realizacji.

Podsumowanie

Przeprowadzono badania ilościowe (eksperyment z zastosowaniem testu, obserwacji i ankiety oraz analizy dokumentów) i jakościowe (metodą biograficzną z użyciem techniki biografii tematycznej i wywiadu narracyjnego), co zestawiono w aneksie 12.

W badaniach eksperymentalnych dążono do przedstawienia uwarunkowań efektywności kształcenia nauczycieli klas młodszych w zakresie twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi metodami i treningami pracy. Sprecyzowano problemy, cele i hipotezy badawcze. Adekwatnie do nich wyprowadzono zmienne niezależne, zależne i wskaźniki ich pomiaru. W badaniach jakościowych przeanalizowano indywidualne przypadki studentów uczestniczących w eksperymencie pod względem przebiegu ich twórczości pedagogicznej w rozwoju zawodowym, typu postaw pedagogicznych i uwarunkowań społecznych.

3. Metodologia badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności...

Badania zasadnicze (wcześniej poprzedzone pilotażowymi) przeprowadzono w latach 1998 — 2006. Dotyczyły one wykładów i ćwiczeń z pedagogiki twórczości realizowanej w ramach Teoretycznych Podstaw Pedagogiki Początkowej i Pedagogiki Ogólnej w szkołach wyższych Legnicy, Łowicza i Zielonej Góry. Badaniami objęto razem 400 osób, które pracowały w większości (90%) — w edukacji wczesnoszkolnej, przedszkolnej oraz uczyły w klasach starszych edukacji fizycznej, plastycznej, technicznej, muzycznej, historii lub katechezy (10% — 40 badanych) i studiowały zaocznie (100%). Były to głównie kobiety (99% — 396 osób) ze środowiska wiejskiego (53% — czyli 212 respondentów).

Przedstawione metodologiczne podstawy badań własnych, oparte na rozważaniach teoretycznych i badaniach pilotażowych, umożliwiły świadome i celowe zinterpretowanie oraz statystyczne i jakościowe przeanalizowanie uzyskanych wyników badań, których charakterystykę przedstawiono w dalszej części pracy — rozdziale empirycznym.

4. UWARUNKOWANIA EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI KLAS I–III W ZAKRESIE TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Efektywność twórczej pracy pedagogicznej zależy — co już zilustrowano w diagramie 3 podrozdziału 2.3.1. niniejszej rozprawy — od cech osobowościowych i wysokich kwalifikacji samego nauczyciela oraz sytuacji zewnętrznych. Stąd też — tak jak sugeruje diagram 3 w rozdziale teoretycznym niniejszej pracy — na początku analizujemy, pod kątem realizowanej twórczości, program szkoły wyższej (podroz. 4.1.1.). Dzięki niemu zdobywa nauczyciel niezbędną wiedzę, którą stosuje w praktyce zawodowej (podroz. 4.1.2.). Jego twórczość pedagogiczna zaś przebiega na różnych poziomach i zakresach (podroz. 4.1.4.) i zależy od indywidualnych potrzeb i cech osobowości (podroz. 4.1.3.), zachowań i typów postaw twórczych (podroz. 4.1.5.) oraz wymaga sprzyjającego środowiska rodzinnego i zawodowego (podroz. 4.2.).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej

4.1.1. Analiza programu pedagogiki twórczości w kształceniu nauczycieli klas początkowych

Twórczość w założeniach i celach programu

Przeprowadzono wcześniej¹ analizę porównawczą realizacji problematyki twórczości w trzech programach szkoły wyższej (tj. pedagogiki ogólnej, teoretycznych podstaw edukacji wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej z metodyką), które, po pierwsze, są podstawami dla kierunku pedagogicznego i specjalności studiów (tj. zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej) i, po drugie, autorka niniejszej rozprawy realizowała (lub nadal realizuje) je na tych specjalnościach studiów. W trakcie analizy zwrócono uwagę na twórczość w założeniach tych programów, ich celach, treściach, proponowanych metodach, formach i środkach realizacji oraz w organizacji i przebiegu zajęć. Okazuje się, że w każdym z trzech programów jest integracja pionowa i pozioma przyczynowa-skutkowa między ich celami i treściami kształcenia.

¹ Zob. *Realizacja problematyki twórczości w wybranych programach kierunku pedagogiki szkoły wyższej*, [w:] K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna, (red.) *Edukacja Jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocław 2008.

Cele i treści kształcenia programu pedagogiki ogólnej nie uwzględniają twórczości i twórczości pedagogicznej, a proponowana ich realizacja jest standardowa, czyli realizowano wykłady (kursowe i konwencjonalne), ćwiczenia (W. Okoń, 2003), z zastosowaniem metody słownej i metody działania studentów oraz prostych wzrokowych i mechanicznych środków dydaktycznych. Natomiast realizacja ćwiczeń może prowadzić do rozwoju twórczości studentów, o czym świadczy przeanalizowany przebieg zajęć, w czasie których użyto trzy podstawowe metody rozwijające myślenie twórcze, tj. burzę mózgow, dyskusję problemową i inscenizację. Ćwiczenia były dla studentów interesujące, atrakcyjne, angażujące i aktywizujące ich myślenie poprzez rozwiązywanie trudnego problemu wychowawczego.

Programy teoretycznych podstaw edukacji wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej z metodyką zawierają kolejno cele i treści na temat twórczości dzieci i samych studentów. W obydwóch programach proponowana jest podobna ich realizacja, czyli wykłady (konwencjonalne, kursowe i problemowe), ćwiczenia (W. Okoń, 2003), z zastosowaniem metody słownej, oglądowej i praktycznej (K. Konarzewski, 2002) oraz z użyciem środków dydaktycznych prostych i złożonych, wzrokowych słuchowych i mechanicznych (C. Kupisiewicz, 2000). Podobnie jak analizowane już zajęcia z pedagogiki ogólnej, ćwiczeń z teoretycznych podstaw edukacji wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej z metodyką mogą one prowadzić do rozwoju zarówno twórczości studentów, jak i samych wykładowców, o czym świadczy przebieg zajęć. Ćwiczenia były ciekawe, interesujące, bogate w informacje, zrozumiałe, aktywizowały studentów i rozwiązywano problem dydaktyczny, prowadzono je w przyjaznej atmosferze.

Mimo powyższych refleksji i spostrzeżeń — a chcąc uzyskać większą obiektywność badań — sędziowie (za pomocą kwestionariuszy badania poziomu twórczości w programach autorskich — aneks 7) ocenili program pedagogiki ogólnej i pedagogiki przedszkolnej z metodyką jako odtwórcze, a teoretycznych podstaw edukacji wczesnoszkolnej jako niski poziom twórczości.

Uzyskane wyniki analizy porównawczej zainspirowały autorkę do zaprojektowania programu przedmiotu pedagogiki twórczości z myślą o studentach zaocznych specjalności Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna. Jego treści wykorzystano do eksperymentu, którego efekty omówiono w tym rozdziale.

Zadaniem tej części badań było ukazanie twórczości w założeniach i celach programu pedagogiki twórczości. Sam tytuł programu sugeruje już dużą jego objętość i realizację.

Program opracowała autorka niniejszej rozprawy i dopuszczono go do użytku w 1998 r. Nie podano recenzentów naukowych. Składa się on z czterech stron i zawiera: założenia, cele, treści kształcenia, uwagi o jego realizacji i literaturę. Program tego przedmiotu ma służyć zrozumieniu istoty i sensu twórczości, jej prawidłowości

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

i celów oraz uwarunkowań, procesów przemian, jej roli i funkcji. Realizacja programu winna wpływać na rozwijanie zainteresowań studentów problematyką twórczości. Ma on charakter ramowy. Prowadzący zajęcia nauczyciel akademicki dokonuje ich konkretyzacji w semestralnym rozkładzie zajęć, uwzględniając podmiotowość, zainteresowania, propozycje i potrzeby studentów.

Ważną intencją tych zajęć jest także zapoznanie studentów z najnowszymi publikacjami i osiągnięciami nauk pokrewnych z danego zakresu, aby po zrealizowaniu materiału byli zorientowani w aktualnym stanie wiedzy o kierunkach badań oraz konieczności i możliwościach samodzielnego aktualizowania wiedzy z tego zakresu.

W omawianym programie nie skonstruowano celu naczelnego. Studiowanie przedmiotu pedagogiki 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.*

Ze względu na fakt, że 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” (K. Denek, 1994, s. 103). Stąd też jeden z celów pośrednich (np. 2.) programu pedagogiki 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 na ich osiągnięcia pozaszkolne.*
8. *Ukaż rolę twórczości dzieci w ich zainteresowaniach.*
9. *Omów znaczenie twórczości dzieci dla spędzanego przez nich czasu wolnego.*

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

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, gdyż są uszeregowane według wymagań programu. Można te struktury i zachodzące między celami zależności przedstawić za pomocą macierzy (por. K. Denek, 1994)

	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

Rys. 1. Macierz ustrukturyzowanych celów szczegółowych

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 osiągnąć 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 osiągania. Ich realizacja będzie zależna od dobru treści kształcenia.

Twórczość w treściach kształcenia programu pedagogiki twórczości

Realizacja celów programu jest uwarunkowana adekwatnie dobranymi treściami kształcenia, dzięki czemu zachodzi między nimi integracja pozioma. W niniejszym programie są one posegregowane w dziewięć grup:

1. *Aktualny stan wiedzy o twórczości. Kontrowersje definicyjne „twórczość, kreatywność” i ich kategorie. Pedagogika twórczości i jej specyfika, funkcje i formy. Wiedza naukowa a potoczna oraz wiedza a praktyka na temat twórczości. Źródła wiedzy: badania. Doświadczenia i refleksje. Związek zachodzący między twórczością a fantazją, wyobraźnią i marzeniami. Zadania, zasady i funkcje twórczości.*

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

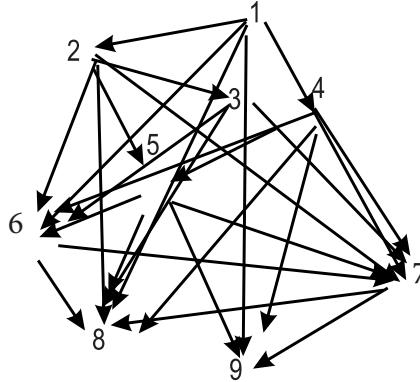
2. *Wymiary twórczości, twórczość jako postawa, myślenie, proces, warunki, dzieło i jego cechy. Rodzaje twórczości zależne od przyjętych kryteriów. Środowisko endo- i egzogenne twórczości. Bariery blokujące twórczość.*
3. *Koncepcje twórczości: pedagogiczne (pełnienie ról, nowoczesna praca ludzka, działalność kulturotwórcza, samorealizacja osobista i zawodowa), psychologiczne (teorie asocjacji, behawioralne, postaci, poznawcze, personalistyczne, zdrowia psychicznego, humanistyczne).*
4. *Twórczość pedagogiczna jako praktyka kształcenia i wychowania, nowoczesna, praca pedagogiczna, działalność innowacyjna i samorealizacja zawodowa. Twórczość nauczyciela subiektywna, obiektywna, niższego i wyższego rzędu i metodyczna. Cykl twórczego procesu pedagogicznego: diagnoza problemu, określanie celu, tworzenie innowacji, jej przyswajanie, asymilowanie i dokumentowanie. Rola nauczyciela nowatora, jego osobowość, wiedza, cechy, motywacja, wartości, profil i status społeczny, styl pracy, tworzenie indywidualnie lub zespołowo innowacji lub programów autorskich oraz ich budowa.*
5. *Innowacje pedagogiczne: czynnościowe i rzeczowe. Innowacje składowym elementem kultury jako proces i program zmian, ich sens czynnościowy i rzeczowy, względność, kategorie, własności, zakres i znaczenie. Założenia, cele, teorie budowy, ewaluacja innowacji i programu autorskiego.*
6. *Twórczość dzieci i młodzieży, jej treść, specyfika, rozwijanie i badanie. Rodzaje twórczości dziecięcej i młodzieżowej: poetycka, plastyczna, muzyczna, wokalna, ruchowa, taneczna, instrumentalna, techniczna, matematyczna itp. Twórczość a rozwój umysłowy. Środowisko rodzinne, szkolne a twórczość dzieci i młodzieży. Ich twórczość a osiągnięcia szkolny. Zainteresowania wychowanków i ich czas wolny.*
7. *Metody i techniki rozwijające twórczość: synektyka, analogie, ZIW, skojarzenia i sekwencje, obserwacje i dedukcje, metaplany, „za i przeciw”, symulacje, drama, stacja zadaniowa, sesja „bierz i daj”, burza mózgów i jej odmiany, analiza morfologiczna, myślenie lateralne, twórcze rozwiązywanie problemów.*
8. *Treningi twórczości: umiejętności interpersonalnych, motywacji, zdolności i przewyżczania przeszkód.*
9. *Lekcje twórczości (wg K.J. Szmidta), ich cele, zasady, strategie, budowa i znaczenie. Konstruowanie konspektów i ćwiczeń rozwijających twórczość człowieka.*

Na podstawie treści zawartych w programie należy wyszczególnić informacje podstawowe, które student powinien przyswoić po zakończeniu określonego tematu, a obejmujące całość danego zagadnienia. Podstawowe informacje porządkujemy według kryterium merytorycznego i logicznego. W tym miejscu w drugiej grupie treści programu pedagogiki twórczości wyodrębniono informacje podstawowe, których związek kolejno pokazuje graf 1.:

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 młodzieżowej.*

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

7. Rodzaje twórczości człowieka dorosłego.
8. Rodzaje twórczości człowieka chorego (umysłowo i fizycznie).
9. Bariery blokujące twórczość.



Graf 1. Ustrukturyzowanie treści kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Z grafu 2. 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 wpływają z poprzednich. Widoczna jest więc pionowa integracja przyczynowo-skutkowa. Chcąc osiągnąć cele programu, należałoby się skoncentrować na realizacji 1, 6 i 7 treści. Między celami a treściami zachodzi pozioma integracja przyczynowo-skutkowa.

Treści te można realizować w każdych warunkach. Układ treści jest liniowy. Przy ich doborze 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 rekonceptualistów, 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 do-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

świadczanie. 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.

Realizacja celów i treści kształcenia przedmiotu pedagogiki twórczości zależna będzie od przyjętych metod, form i środków pracy na zajęciach.

Twórczość w proponowanych metodach, formach i środkach realizacji programu

W założeniach i uwagach tego programu zaznaczono, że zajęcia powinny wyzwać własną aktywność i twórczość studentów z użyciem metod i treningów myślenia twórczego. Prowadzący zajęcia na początku realizacji programu konsultuje problematykę ze studentami, dostosowując ją do specjalizacji ich studiów. Przy wystawianiu ocen zaliczeniowych bierze pod uwagę: aktywność na zajęciach, ocenę dzieła – projektów dydaktycznych, ocenę samodzielnie prowadzonych ćwiczeń trenujących myślenie twórcze lub fragmenty zajęć, przygotowywanie się studentów na poszczególne zajęcia i frekwencję.

Przedmiot przewiduje pracę z zastosowaniem aktywności indywidualnej, grupowej i zbiorowej. Stosowane będą strategie kreowania i inspirowania przez nauczycieli i studentów, działania i odkrywania oraz przewycięzania barier.

Zajęciom przyświecać mają zasady: pedagogicznego inspirowania studentów do ich samorozwoju, futurologiczności, wspólnej twórczości nauczycieli i studentów, tworzenia kreatywnego klimatu psychospołecznego w pracy zespołowej i indywidualnej.

Dominują wykłady kursowe, problemowe i konwencjonalne oraz ćwiczenia poszukujące, podające. Zajęcia realizowane są metodami problemową i wielostronnego kształcenia, wzbogaconymi technikami stymulującymi myślenie twórcze, czyli treningami, których celem jest rozwijanie twórczych zdolności studenta i zespołu, oraz technikami, których celem jest twórcze rozwiązywanie problemów za pomocą odpowiednich zabiegów.

Autor dokładnie nie omawia w programie stosowanych w czasie zajęć form, strategii, zasad, metod i treningów. Podaje na końcu literaturę do przedmiotu, która może służyć pomocą w przygotowywaniu się do jego prowadzenia.

W programie nie podano stosowanych środków dydaktycznych. Czytelnik po lekturze założeń, treści i uwag do programu domyśla się, że zastosowanie mają głównie środki proste (słowne i wzrokowe) i złożone mechaniczne wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe, czyli zarówno te, które dostarczają bodźców zmysłowych wzrokowych i słuchowych, jak i urządzenia techniczne ułatwiające przekazywanie.

Reasumując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że program pedagogiki twórczości proponuje stosowanie twórczych strategii, zasad, metod i treningów. Natomiast środki dydaktyczne są bardziej domyślne. Oprócz zawartości programu jako dokumentu ważna jest jego realizacja i przygotowywanie się (wykładowcy i studentów) na zajęcia.

Poziom twórczości programu pedagogika twórczości

Autorka rozprawy, ze względu na obiektywizm w prowadzonych badaniach, odwołuje się do kompetentnych sędziów, aby ocenili poziom twórczości programu szkoły wyższej — pedagogiki twórczości. Przypomnijmy, że wykorzystano, zmodyfikowane przez autorkę niniejszej rozprawy, badanie oceny konsensualnej Teresy Amabile z uwzględnieniem ujęcia triadowego Edwarda Nęcki (2001, s. 30–34, aneks 7).

Kwestionariusz oceny poziomu twórczości autorskiego programu wypełniało 10 sędziów, dodajmy, że byli to pracownicy naukowcy ze stopniem doktora i profesora. Kwestionariusz składał się z trzech grup kryterium twórczości, w których wyróżnia się cechy szczegółowe (każda z osobna) punktowane od 0 do 7. W pierwszej grupie kryteriów — przypomnijmy — maksymalnie można uzyskać 63 punkty. W drugiej grupie — 42 punkty i w trzeciej grupie — 28 punktów. Jeden sędzia mógł dać maksymalnie przy ocenie 133, a dziesięciu — 1330. Aby program miał bardzo wysoki poziom twórczości, musiał osiągnąć od jednego sędziego 133–117 p. Za wysoki poziom twórczości program uzyskuje 116–100. Średni poziom twórczości programu to 99–83. Niski poziom twórczości programu to kolejno 82–66. Poniżej 65 punktów to program odtwórczy. Pierwszą ocenianą kategorią są cechy programu, co przedstawiono w tab. 9.

Sędziowie najwyżej ocenili spójność celów (64 p.), tematyczne treści kształcenia (63 p.), przydatność i zrozumienie programu (po 62 p.), co w konsekwencji prowadzi do wewnętrznej logiki (61 p.). Pierwsza, druga i czwarta wyróżniona przez sędziów cecha pokrywa się z wcześniej dokonaną w niniejszej rozprawie analizą celów i treści. Niżej oceniają sędziowie wyszukane pomysły (40 p.), ich bogactwo (45 p.) i oryginalność (47 p.). W sumie cechy programu oceniono na 504 punktów przy 630 możliwych, co świadczy o wysokiej ocenie i prowadzi prawdopodobnie do pozytywnej reakcji odbiorców.

Reakcje sędziów — tabela 10 — były średnie, o czym świadczą uzyskanie w sumie 208 punktów na 420 możliwych. Najwyżej ocenili poziom twórczości (46 p.) i dlatego on im się podobał (43 p.), mimo że wcześniej niżej ocenili pomysłowość i oryginalność programu. Równocześnie należy zauważyć, że program początkowo wzbudzał ich nieufność i nie zaskoczył ich, o czym świadczy liczba uzyskanych punktów, czyli 24 i 29, co jest niekorzystną reakcją dla twórczości. Kolejno oceniali cechy procesu myślenia autora programu.

Tabela 9

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Oceny sędziów kompetentnych cech programu pedagogiki twórczości

Kolejny sędzia	Punkty za cechy wytworu										Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Spójność celów	Spójność tematyczna treści kształcenia	Spójność celów z treściami	Logiczny wewnątrznie	Przydatność	Oryginalność	Bogactwo pomysłów	Rozumienie	Wyszukane pomysły		
1	5	4	3	3	5	4	2	3	0	29	
2	7	7	7	7	5	4	4	7	4	52	
3	7	7	7	7	7	5	5	7	6	58	
4	7	7	6	7	7	6	6	7	6	59	
5	7	7	7	7	5	4	4	7	4	52	
6	7	7	7	7	7	5	4	7	4	55	
7	5	4	3	3	5	4	2	3	0	29	
8	6	6	7	6	7	6	7	7	6	58	
9	6	7	7	7	7	3	5	7	4	53	
10	7	7	6	7	7	6	6	7	6	59	
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	64	63	60	61	62	47	45	62	40	504 (na 630 możliwych)	

Źródło: opracowanie własne.

Reakcje odbiorcy (sędziów) na program pedagogiki twórczości

Kolejny sędzia	Reakcje odbiorcy-sędziego w punktach						Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	"Zaskakujący"	"Początkowo wzbudzał nieufność"	"Zadziwiający"	"Nigdy bym na to nie wpadł"	"Podoba mi się"	"Poziom twórczości"	
1	2	4	2	2	3	2	15
2	1	3	3	3	3	3	16
3	5	2	5	5	5	6	28
4	5	0	5	2	7	6	25
5	1	3	3	3	3	3	16
6	5	3	4	4	6	5	27
7	1	3	5	2	1	7	19
8	3	1	1	1	7	5	18
9	5	2	5	5	5	6	28
10	1	3	3	3	3	3	16
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	29	24	36	30	43	46	208 (na 420 możliwych)

Źródło: opracowanie własne.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 11

Cechy procesu myślenia autora programu pedagogiki twórczości

Kolejny sędzia	Cechy procesu myślenia w punktach				Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Synteza	Zachęcający nauczycieli i uczniów do aktywności	Przelamanie tradycyjnego podejścia	Rozwiązywanie problemów w trudnych warunkach	
1	4	2	3	0	9
2	6	6	5	4	21
3	7	7	6	6	26
4	7	6	7	7	27
5	6	3	5	4	18
6	7	5	4	5	21
7	6	6	5	2	19
8	4	2	3	0	19
9	7	7	6	6	26
10	6	7	3	4	20
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	60	51	47	38	196 (na 280 maksymalnie)

Źródło: opracowanie własne

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

Konsekwencją wcześniej pozyskanych ocen za poszczególne cechy jest wyższa nota sędziów — tabela 11 — za syntezę różnych faktów i wątków (60 p.), zauważono że program ten zachęca studentów i ich nauczyciela do aktywności (51 p.). Nie widzą możliwości rozwiązywania problemów w trudnych warunkach (38 p.). Struktura i układ programu nie przełamał tradycyjnej budowy (47 p.). Ocena sędziów cech procesu myślenia autora programu jest więcej niż średnia, ale jednak niewysoka, o czym świadczy suma liczby punktów, tj. 196 na 280 możliwych.

Tabela 12

Poziom twórczości programu pedagogiki twórczości

Możliwa maksymalna liczba punktów	Grupy kryteriów twórczości			Liczba punktów otrzymanych od sędziów
	Cechy wytworu	Reakcje odbiorcy	Cechy procesu myślenia	
1 330	504	20	196	903

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 12 zestawiono zsumowane wyniki z tab. 9–11. Program pedagogiki twórczości od dziesięciu sędziów kompetentnych otrzymał 908 punktów. Zatem zdecydowano, że jest to program o średnim poziomie twórczości.

Organizacja i przebieg zajęć przedmiotu pedagogiki twórczości

Na zakończenie tego etapu badań przeanalizujemy przebieg zajęć z tego przedmiotu. Organizacja zajęć polega na zaplanowaniu i zharmonizowaniu wszystkich jej elementów jako całości, co przyczynia się do efektywności, czyli osiągania zaplanowanych rezultatów (por. F. Bereźnicki, 2005, s. 393). Podstawą organizacji zajęć jest ich planowanie, czyli uświadomiony i przemyślany opis zamierzonych działań (*ibidem*). Zatem w tym miejscu omówimy przebieg zajęć z pedagogiki twórczości, ich organizowanie oraz przygotowywanie się do nich studentów i nauczyciela.

Prezentowane pierwsze ćwiczenia prowadzono w grupie 20-osobowej na pierwszym roku zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Głównym ich celem było poznanie grupy i zintegrowanie jej oraz zapoznanie jej z celami i treściami przedmiotu pedagogiki twórczości.

W grupie kontrolnej w części wstępnej ćwiczeń przypomniano wiedzę już posiadaną przez studentów. Odbywało się to w ten sposób, że wykładowca stawiał pytania, na które studenci odpowiadali. Była to praca indywidualna, ponieważ każdy student odpowiadał samodzielnie. Kolejno wykładowca zapisał w swoim notatniku imiona

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

i nazwiska studentów. Wyjaśnił im cel i główne treści kształcenia przedmiotu pedagogiki twórczości oraz jej źródła. W tym czasie studenci robili sobie notatki na podstawie wypowiedzi wykładowcy. W czasie ćwiczeń dominowała praca indywidualna studentów, stosowano metodę słowną i słuchowe środki dydaktyczne. Nauczyciel akademicki pośrednio kierował procesem zapamiętywania wiadomości i opanowywania umiejętności. Studenci nie byli zaangażowani w przebieg ćwiczeń.

W grupie eksperymentalnej na początku zarysowano cel i plan ćwiczeń. Zaproponowano ćwiczenie „Poznajmy się”, dbając równocześnie o to, aby pierwsze wrażenia studentów o ich koleżankach były najlepsze i najtrafniejsze. Chcąc wszystkim utrwalić imiona studentów, powtórzyliśmy to samo ćwiczenie z utrudnieniem, tzn. każdy mówił swoje imię, podając jednocześnie charakterystyczną dla siebie cechę, co miał powtórzyć następny student. Kolejno w parach przygotowywali kilka zdań o swoim koledze. Forma prezentacji była dowolna. Można więc było mówić, śpiewać, stosować mimikę, gestykulować itp. Dzięki temu dowiedzieli się o tym, jak są postrzegani przez innych. Indywidualnie wypisywali zalety, elementy interesujące i wady (tzw. narzędzie ZWI) „Co by było, gdyby nauczyciel miał oczy dookoła głowy?” Na każdy etap przeznaczono dwie minuty. Po sześciu minutach pracy w grupach sześciuosobowych, przedstawiali rezultaty swoich pomysłów. Dyskutowano na temat przydatności narzędzia ZWI, kiedy je stosować, jego zalet i wad. Celem tego ćwiczenia było zapoznanie studentów z jednym z treningów twórczości. W tym momencie wyjaśniono im cel i główne treści kształcenia przedmiotu pedagogiki twórczości oraz jej źródła, podając też cel i cechy dobrego treningu myślenia twórczego. Kolejne ćwiczenie miało na celu rozwijanie wyobraźni. Mieli oni narysować coś, co jest samochodem i równocześnie człowiekiem. Była to praca indywidualna z odrobiną humoru. Na koniec zajęć mieli narysować zwierzątko i jego nastrój, zgodnie z tym, jak oni czują się w tej chwili. To ćwiczenie ukazało, jak czują się studenci na zajęciach i jak je odbierają.

Przez całe ćwiczenia studenci współdziałali ze sobą, starali się jak najlepiej wykonać polecenia i zaskakiwali różnorodnością pomysłów. Niczego nikomu nie narzucano i nie zmuszano studentów do działań. Chętnie wymieniali się informacjami i opiniami, postawione cele zrealizowano. Zajęcia te były dla nich atrakcyjne i motywowały ich do pracy. Mieli możliwość lepiej się poznać oraz poznać cel i treści nowego przedmiotu i treningów twórczości. Tak dobierano ćwiczenia i treningi myślenia twórczego, aby mogli je stosować w innych sytuacjach szkolnych. Starano się, by poznali jak najwięcej różnorodnych technik, które będą mogli zastosować w swojej pracy pedagogicznej. W czasie tego typu ćwiczeń ważne jest nie tylko rozwijanie myślenia twórczego, ale też przekazywanie wiedzy. Na kolejnych ćwiczeniach zadaniem studentów było przygotowanie wystąpień od strony merytorycznej oraz przemyślane ich przedstawienie. Wspólnie ze studentami oceniano zalety ich

wystąpień. Treningi twórczości stanowiły fragment ćwiczeń w różnych sytuacjach i momentach zajęć, a ich celem było zwiększanie potencjału twórczego jednostki i całej grupy. Każde ćwiczenie było dokładnie omawiane ze względu na jego specyfikę, cel, możliwości, ograniczenia i oryginalność. Starano się wytworzyć w grupie przyjazną atmosferę, co przyczyniało się z kolei do wzrostu zaciekawienia i zainteresowania.

W podr. 4.1.1. zanalizowano program pedagogiki twórczości pod względem jego twórczości. Wszystkie cele i treści kształcenia programu dotyczą twórczości dzieci, studentów i nauczycieli. Między celami, między treściami oraz między celami i treściami istnieje integracja przyczynowo-skutkowa pionowa i pozioma. Zaproponowano twórcze metody, techniki i treningi pracy, co wymaga od prowadzącego dodatkowych kwalifikacji. Przebieg zajęć — według hospitującego — również był bardzo interesujący, angażujący, pomysłowy, ciekawy i oryginalny dla studentów. Sędziowie kompetentni stwierdzili, że jest to program na średnim poziomie twórczości.

4.1.2. Efektywność realizacji programu pedagogiki twórczości w zakresie wyników procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych

Istotność różnic wyników eksperymentu

W tej części rozprawy dokonano analizy i interpretacji ilościowej uzyskanych wyników przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego, które służyły określeniu efektywności kształcenia nauczycieli w zakresie twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi sposobami pracy, a której rezultatem mają być wyniki nauczania oraz utworzone innowacje pedagogiczne obiektywne i subiektywne szerszego i węższego zakresu. Analiza ilościowa polega na „wyliczeniu szeregu wartości liczbowych charakteryzujących badane zjawisko czy badaną grupę osób pod jakimś określonym względem” (S. Palka, 1989, s. 62–63). Natomiast interpretacja jakościowa polega na „merytorycznym wartościowaniu wykonania każdego zadania, tekstu wraz z wszelkimi dociekaniami odnoszącymi się do poprawnego działania i typowych błędów” (W. Zaczyński, 2000, s. 141–142). „Współcześnie jawi się potrzeba takiego szacowania efektów kształcenia, by wiązać badania ilościowe z badaniami jakościowymi [...] daje badaczowi [...] bogatszą i głębszą wiedzę o uczniach, o ich osiągnięciach i stratach poniesionych w toku kształcenia” (S. Palka, 2003, s. 68).

Problem badawczy niniejszej rozprawy dotyczy — przypomnijmy — różnicy poziomu efektywności kształcenia do twórczości pedagogicznej realizowanej aktywnymi metodami, technikami, formami, zasadami, strategiami pracy w stosunku do konwencjonalnych metod pracy w kształceniu nauczycieli edukacji początkowej.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Hipoteza zakłada wysoką efektywność kształcenia do twórczości pedagogicznej, realizowanej twórczymi sposobami pracy. W celu ukazania wpływu kształcenia do twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi sposobami pracy dokonano analizy ilościowej (za pomocą wskaźników wyrażonych wzorami 4–14) i interpretacji jakościowej (dzięki wskaźnikom zawartym w rozdziale 3.2. i narzędziom znajdującym się w aneksach 1–6). Badania eksperymentalne przeprowadzono w grupach równoległych z zastosowaniem kanonu jednej różnicy. Na początku i końcu badań przeprowadzono odpowiednio pomiar początkowy, ostateczny i dystansowy za pomocą tego samego testu (aneks 1). Ponieważ analiza i interpretacja mają charakter jakościowo-ilościowy, nie będziemy zajmować czytelnika szczegółowymi obliczeniami procentowo-statystycznymi oraz licznymi zestawieniami tabelarycznymi, które znajdują się w archiwum autorki.

Chcąc ukazać istotne różnice wyników przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego, posłużono się testem sprawdzającym znajomość zagadnień z zakresu doksztalcenia do twórczości pedagogicznej. Wcześniej, w czasie realizacji badań pilotażowych na 25-osobowej próbie, *sprawdzono efektywność tego testu*, tzn. jego trafność, rzetelność i normalizację.

O *trafności testu* decyduje wskaźnik poprawności, który musi wynosić 50%, i mocy, przyjmujący wartość powyżej 40%. Niniejsze badania wykazały, iż wskaźnik poprawności równa się 49 %, a mocy dyskryminacyjnej — 50 %.

Rzetelność testu wyliczono, stosując współczynnik rzetelności, który wynika z dwóch kolejnych prób. Zatem test wykonano dwukrotnie w odstępie sześciu tygodni na tej samej 30-osobowej badanej populacji. Pierwszy wynik współczynnika rzetelności przyjął wartość 0,69, a drugi — 0,72.

Na podstawie otrzymanych wyników wszystkich respondentów objętych badaniami pilotażowymi wykreślono krzywą Gaussa, za pomocą której sprawdzono *normalizację testu*. Ponieważ wyniki 21 (tj. 70%) studentów mieszczą się w przedziale od +1 do -1 odchylenia standardowego, dlatego przyjmują postać krzywej Gaussa.

Test zawiera też instrukcję jego wykonania, którą nauczyciel akademicki wcześniej przeczytał i wyjaśnił badanym. Należy stwierdzić, iż skonstruowany test sprawdzający znajomość zagadnień z pedagogiki twórczości charakteryzują takie cechy, jak trafność, rzetelność, normalizacja i standaryzacja. Test ten można wykorzystać do dalszych badań eksperymentalnych.

W dalszym toku przystąpiono do *pomiaru początkowego* badań. Najpierw określono *punktację za test*. Z tego testu jeden student mógł uzyskać maksymalnie 40 p. Stąd 200 badanych jednej grupy eksperymentu mogło otrzymać maksymalnie 8 000 p. Razem obydwie grupy mogły uzyskać 16 000 p. Wyniki badań testowych w postaci takiej punktacji poddano analizie ilościowej, która ujawnia istotność różnic między średnimi arytmetycznymi porównywalnych grup. O podziale grup zdecydowa-

ły wyniki pomiaru początkowego, dokonanego na podstawie testu sprawdzającego znajomość zagadnień z zakresu kształcenia do twórczości pedagogicznej. Test ten zawiera pytania i polecenia dotyczące poszczególnych zmiennych szczegółowych i ich wskaźników. Obliczone wstępne wyniki dały informacje o poziomie wiedzy badanych młodych nauczycieli edukacji początkowej z zakresu kształcenia do twórczości pedagogicznej.

W pierwszym etapie badań eksperymentu słuchacze wykazali większy zakres wiedzy niż jej rozumienia i operatywności. Za zakres wiedzy można było uzyskać indywidualnie 4 punkty, a zbiorowo (tj. 400 osób) 1 600 p., a jedna grupa — 800 p. Lepsze wyniki uzyskali badani pierwszej grupy, tzn. otrzymali 250 p. Respondenci drugiej grupy zdobyli o 120 p. mniej od poprzednich, tj. 110. W zakresie rozumienia wiedzy różnica wynosiła 200 p.. Na 3 000 możliwych punktów respondenci drugiej grupy uzyskali 300, a pozostali 500.

Podobnie przedstawia się sytuacja co do operatywności wiedzy. Lepsze wyniki uzyskali badani pierwszej grupy, tzn. otrzymali 150 p. na 4 200 możliwych. Studenci grupy drugiej zyskali 80 p., czyli o 70 mniej.

Na podstawie powyższych danych zauważono, że najwięcej punktów uzyskali badani pierwszej grupy, bo razem 775. Niższe wyniki otrzymali badani drugiej grupy, bo 540 p. Różnica między grupami wynosi 235 p.

Zespół, który uzyskał niższe wyniki z testu, stanowił grupę eksperymentalną (Ge), natomiast grupą kontrolną (Gk) została ta, której wyniki testu były wyższe. Istotą eksperymentu pedagogicznego jest działanie na jego niekorzyść.

Przystępując do *wyznaczenia istotności różnic wstępnych wyników eksperymentu*, obliczono charakterystyki porównywalnych grup, czyli obliczono miary tendencji centralnej (średnią arytmetyczną) i dyspersji (wariancję, odchylenie standardowe). Tym samym przyjmują one następującą postać dla każdej grupy:

- średnie arytmetyczne $\bar{X}_k = 4,05$ i $\bar{X}_e = 2,52$;
- wariancje $S^2_k = 60,8$ i $S^2_e = 12,4$;
- odchylenia standardowe $S_k = 7,8$ i $S_e = 3,52$.

Rozproszenie wyników jest większe w grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi, o czym decyduje nieco większa wartość wariancji i odchylenia standardowego. Można zatem stwierdzić, że grupy kontrolne są bardziej jednolite niż eksperymentalne.

Istotność różnic między wynikami grupy eksperymentalnej i kontrolnej w badaniach wstępnych wykazano za pomocą odpowiedniego testu statystycznego. O jego wyborze zadecydowały wielkość badanej populacji ($N = 400$) oraz założenie, że badana zmienna w dwóch niezależnych próbach losowych jest ciągła. Po zastosowaniu testu (D. Kołmogorowa-Smirnowa — wzory 12–14) okazało się, że:

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

$$D = 0,495 \text{ oraz że } D = 0,495 > D_{0,05} = 0,136.$$

Za pomocą testu D. Kołmogorowa-Smirnowa udowodniono, z 5% ryzykiem błędu, że są istotne różnice w wiedzy z zakresu pedagogiki twórczości między studentami grupy eksperymentalnej a kontrolnej. Zmienne wykazują w obu populacjach ten sam rozkład o normalnym charakterze.

Następnie przystąpiono do weryfikacji hipotezy głównej, która zakładała wysoką efektywność kształcenia do twórczości pedagogicznej urzeczywistnianej aktywnymi sposobami pracy w stosunku do realizacji jej konwencjonalnymi metodami.

Eksperyment trwał 20 jednostek (10 wykładów i 10 ćwiczeń) dwugodzinnych i obejmował zaprojektowane treści z zakresu pedagogiki twórczości. Wybór tej dziedziny podyktowany był tym, że zagadnienia przez nią objęte są bardzo istotne z punktu widzenia współczesnej reformy, a takiego kształcenia dotychczas nie realizowano. Tak więc w grupie eksperymentalnej realizowano te treści twórczymi sposobami pracy.

Po zakończeniu eksperymentu przeprowadzono w porównywalnych grupach *pomiar końcowy*. Przeanalizowano uzyskaną przez poszczególne grupy *punktację*. Tym razem więcej punktów uzyskała grupa eksperymentalna, tzn. 3 640. Natomiast grupa kontrolna zdobyła zaledwie 1 050 p. na 8 000 możliwych.

W *grupie eksperymentalnej* zakres wiedzy wzrósł ze 180 punktów do 400. Różnica jest znaczna, czyli 220 p., między pomiarem początkowym a końcowym. Jeszcze bardziej wzrosło rozumienie wiedzy — z 300 p. do 1220. Ta zmiana, jak widać, jest wysoka, bo różnica sięga aż 920 p. Jeszcze bardziej zadowalające wyniki uzyskano w zakresie operatywności wiedzy. Różnica wynosi 1 995, co znaczy, że w początkowym pomiarze studenci zyskali zaledwie 25 p., a w końcowym 2 020. Ten rezultat jest bardzo wysoki. Uogólniając efekty, w badaniach końcowych grupa eksperymentalna zyskała aż 3 640 p., tj. o 3 135 p. więcej w stosunku do badań wstępnych.

W *grupie kontrolnej* natomiast studenci uzyskali 1 050 p. na 8 000 możliwych, a to oznacza, że tylko o 240 p. więcej w stosunku do pomiaru początkowego. Różnica ta jest jednak zadowalająca. W zakresie wiedzy otrzymali w pomiarze końcowym 320 p., czyli o 70 p. więcej w porównaniu do pomiaru początkowego. Nieznacznie więc podwyższył się poziom rozumienia wiedzy, z 500 p. we wstępnych badaniach do 550. Natomiast operatywność wiedzy wzrosła z 25 p. w pomiarze początkowym do 180 w końcowym. Wzrost o 155 p. jest traktowany jako wysoki.

Porównano grupę eksperymentalną z kontrolną. Grupa eksperymentalna uzyskała o 2 826 p. więcej niż kontrolna. Zakres wiedzy studentów grupy eksperymentalnej wynosi 400 punktów, a grupy kontrolnej 320, czyli o 80 p. więcej na korzyść klasy eksperymentalnej. W obszarze rozumienia wiedzy różnica też jest znaczna, bo 670 punktów na korzyść grupy eksperymentalnej. W zakresie opera-

tywności wiedzy grupa eksperymentalna zyskała 2 020 punktów, a kontrolna 180, tj. o 1 840 p. więcej. Różnice te są bardzo wyraźne i znaczące.

Następnie obliczono miary tendencji i dyspersji jako charakterystyki porównywalnych grup. Średnia arytmetyczna grupy eksperymentalnej jest większa od grupy kontrolnej, tzn. $\bar{X}_e = 18,2$ i $\bar{X}_k = 5,25$.

Wariancja w grupie eksperymentalnej wynosi 129, a w grupie kontrolnej 104, natomiast odchylenie standardowe w grupie eksperymentalnej wynosi 11,37, a w kontrolnej 10,2. Można zauważyć wyraźną różnicę w badaniach końcowych między grupą eksperymentalną a kontrolną na korzyść tej pierwszej. Po przeprowadzonym eksperymencie grupa eksperymentalna uzyskała lepsze wyniki od kontrolnej.

Do obliczenia istotności statystycznej na poziomie $\alpha = 0,05$ między wynikami grupy E i K wykorzystano test D. Kołmogorowa-Smirnowa, według którego $D = 0,830$. Zatem $D_o = 0,830 > D_{o,05} = 0,136$. Otrzymana wartość $D_o = 0,830$ wystarczy do potwierdzenia zakładanej hipotezy, która przyjmuje, że $X_e > X_k$.

Statystycznie istotna różnica między wynikami porównywalnych grup jest na poziomie istotności $\alpha = 0,05$, ponieważ $D_o > D_{o,05}$, dlatego należy odrzucić hipotezę zerową (H_0) i przyjąć hipotezę alternatywną (H_1). Okazuje się więc, że doksztalcenie do twórczości pedagogicznej realizowane twórczymi sposobami pracy przynosi większe rezultaty niż metody konwencjonalne.

Po upływie sześciu tygodni od zakończenia eksperymentu przeprowadzono pomiar dystansowy. Miał on na celu potwierdzenie słuszności hipotezy roboczej, zakładającej większą efektywność kształcenia do twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi sposobami pracy w stosunku do konwencjonalnych metod pracy.

Zebrana *punktacja pomiaru dystansowego* wskazuje, że lepsze wyniki uzyskała grupa eksperymentalna od kontrolnej w stosunku do pomiaru końcowego.

Punktacja w *grupie eksperymentalnej* za zakres wiedzy nieznacznie zmalała, tzn. z 400 punktów w pomiarze końcowym do 390 w dystansowym, czyli o 10 p. Nieznacznie też obniżyło się rozumienie wiedzy z 1 220 p. w badaniach końcowych do 1 210 w dystansowych, tj. o 10 p. W małym stopniu obniżyła się również operatywność wiedzy, z 2 020 p. na końcu badań do 2 000 w dystansowych, tzn. o 20 p. Członkowie grupy eksperymentalnej otrzymali łącznie 3.600 punktów.

W *grupie kontrolnej* wyniki także obniżyły się, to znaczy w obszarze:

- zakresu wiedzy o 50 p. (tj. z 320 w badaniach końcowych do 270 w dystansowych);
- rozumienia wiedzy o 27 p. (czyli z 550 p. do 523);
- operatywności wiedzy o 10 p. (ze 180 do 170).

Razem grupa kontrolna zyskała 963 p. w badaniach dystansowych.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Zatem w pomiarze dystansowym nadal istnieje różnica między grupą eksperymentalną a kontrolną i wynosi 2 637 p. na korzyść tej pierwszej.

Wyznaczono *istotne różnice* wyników pomiaru dystansowego eksperymentu, obliczając wcześniej charakterystyki porównywalnych grup. I tak, średnia arytmetyczna G_e wynosi 17,5, a $G_k = 4,25$. Natomiast odchylenie standardowe w pomiarze dystansowym wynosi $S_e = 17,7$ i $S_k = 8,05$. Jak widać, w obu grupach istnieje większe rozproszenie wyników.

Do obliczenia istotności statystycznej na poziomie $\alpha = 0,05$ między wynikami porównywalnych grupy eksperymentalnej i kontrolnej wykorzystano test D. Kołmogorowa-Smirnowa, według którego $D = 0,800$, zatem $D_o = 0,800 > D_{o,05} = 0,136$. Otrzymana wartość $D_o = 0,800$ wystarczy do potwierdzenia zakładanej hipotezy, która przyjmuje, że $X_e > X_k$.

Istnieje nieznaczna różnica między istotnością statystyczną na poziomie $\alpha = 0,05$ w pomiarze dystansowym a końcowym, która wynosi 0,030. Świadczy to o tym, że wiedza studentów grupy eksperymentalnej obniżyła się nieznacznie, jest bardziej trwała aniżeli wiedza słuchaczy grupy kontrolnej.

Łączne wyniki obliczeń statystycznych obydwóch grup w początkowym, końcowym i dystansowym pomiarze przedstawiono w tab. 13.

Tabela 13

Wartości statystyczne porównywalnych grup podczas badań początkowych, końcowych i dystansowych

Nazwa i symbol charakterystyki	Etap badań	Wartości w grupach	
		eksperymentalnej	kontrolnej
Średnia arytmetyczna (\bar{X})	P	2,52	4,01
	K	18,2	5,25
	D	17,5	4,25
Wariancje (S^2)	P	12,4	60,8
	K	129	104
	D	313	64,8
Odchylenie standardowe (S)	P	3,52	7,8
	K	11,37	10,2
	D	17,7	0,85
Test D. Kolmogorowa-Smirnowa	P	0495	
	K	0,830	
	D	0.800	
Liczebność badanych (N)	P, K, D	200	200

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując wyniki pomiaru dystansowego, należy jednoznacznie stwierdzić, że statystycznie obecna jest istotna różnica między wynikami porównywanych grup na poziomie istotności $\alpha = 0,05$, ponieważ $D_o > D_{0,05}$. Dlatego należy odrzucić hipotezę zerową (H_0) i przyjąć hipotezę alternatywną (H_1). Okazuje się więc, że doksztalcenie do twórczości pedagogicznej realizowane twórczymi sposobami pracy przynosi większe rezultaty niż metody konwencjonalne. Należy również zauważyć, że realizacja treści twórczymi sposobami pracy wpływa na trwałość wiedzy studentów. Czynniki eksperymentalne w postaci twórczych metod i treningów pracy na pedagogice twórczości, które omówiono w podrozdz. 1.4.3., miały istotny wpływ na otrzymane wyniki.

Przyrost wskaźników efektywności kształcenia w zakresie wiedzy na temat twórczości pedagogicznej

Obserwowanymi i analitycznymi wskaźnikami efektywności kształcenia do twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi sposobami pracy są: zakres, rozumienie, operatywność, trwałość i przyrost wiedzy (patrz rozdz. 3.2.). Mają one charakter ilościowo-jakościowy. Na podstawie testu sprawdzającego znajomość zagadnień z pedagogiki twórczości (aneks I) należy wyznaczyć porównywalne wskaźniki efektywności kształcenia w określonym, badanym przedziale czasowym.

Wiadomości dochodzące do studenta wywołują czynności nadawania im znaczenia, które umożliwią aktywność uczenia się, prowadząc do zmiany w jego wiedzy. Czas między spostrzeżeniem obiektu poznania a umieszczeniem w pamięci wiedzy o nim wypełniony jest dwoma rodzajami czynności. Najpierw student musi zrozumieć istotę obiektu, czyli przedstawić go sobie za pomocą posiadanej już wiedzy, potem czyni wysiłek, aby zrozumieć napływające wiadomości. Zatem następuje synteza zarówno własnych dotychczasowych skojarzeń, jak i wywołanych przez pojawienie się nowych informacji. Rozumienie zależy od trafności skojarzeń i organizacji ich syntezy, a wtedy następuje proces nadawania znaczeń, w czasie którego uczący się doskonali umysłową reprezentację obiektu. Jest to proces przybliżenia, który wynika z systematycznej zmiany znaczenia problemu, co w konsekwencji prowadzi do wartościowania zmian wiedzy. Trafność, żywotność tych zmian jest warunkiem efektywności uczenia się. W rezultacie student operuje wiadomościami w taki sposób, żeby wytworzyć dojrzałą reprezentację myślową i tak ją przekształcić, aby zapamiętać. Wiadomości o obiekcie poznania otrzymują znaczenie dzięki materiałom zawartym w różnych źródłach informacji (książkach, skryptach, periodykach, internecie, filmach itp.) i działaniom wykładowcy. Informacje są przekazywane grupie studenckiej, która reprezentuje zróżnicowaną kulturę, w ten sposób następuje unifikacja znaczeń na poziomie danej grupy ludzi.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Wskaźnik zakresu wiedzy oznacza wiedzę zapamiętywaną przez słuchaczy. Powtarzając nowe informacje, rejestrują je w pamięci, która jest ograniczona, ale pozostają w niej zapisy silnie utrwalone. Zależy to od przyjętej postawy wobec uczenia się. Postawa czynna wynika z koncentracji uwagi na prezentowanych treściach i z chęci samodzielnego odtworzenia z pamięci największej liczby powtarzanego materiału. Liczba powtórzeń i czas na nie przeznaczony jest miarą trudności opanowania materiału i wskaźnikiem trafności obranej taktyki prezentowania materiału. Potrzeba i skuteczność powtarzania wpływa na tworzenie się i wzmacnianie skojarzeń. Powtarzanie kojarzy coraz silniej części zapamiętywanego materiału, co ułatwia jego reprodukcję. Rezultaty powtórzeń są tym lepsze, im dłuższe są przerwy między nimi. Należy też zauważyć, że materiał przyswajany całościowo tkwi dłużej w pamięci niż powtarzany częściowo (Z. Włodarski, 1996).

Z tych psychologicznych przesłanek wynika, że twórcze sposoby pracy kształcenia do twórczości pedagogicznej ułatwiają przyjęcie nowych informacji oraz pozostawiają trwały ślad w pamięci. Wynika to z faktu, że studenci aktywnie uczestniczą w zajęciach, dzięki czemu odkrywają i tworzą nowe informacje poprzez działanie i przeżywanie. Wiedza jest nie tylko rejestrowana w pamięci, ale wytwarzane są też nowe informacje naukowe na podstawie już posiadanych i znanych przesłanek, dzięki czemu wiedza studenta jest utrwalana, uzupełniana i dokładnie odtwarzana.

Zakres wiedzy u poszczególnych studentów porównywalnych grup jest zróżnicowany. Studenci grupy eksperymentalnej na 800 możliwych punktów w pomiarze początkowym zyskali 180, w pomiarze końcowym — aż 400 i w pomiarze dystansowym — 350. W grupie kontrolnej słuchacze otrzymali w pomiarze początkowym 250 punktów, pomiarze końcowym — 320, a dystansowym — 270 punktów.

Studenci, uczestniczący w zajęciach kształceniu do twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi sposobami pracy, opanowali (według wzoru 4) o 65% większy zakres wiedzy w pomiarze końcowym niż młodzi nauczyciele równoległych kontrolnych grup. Decydują o tym wskaźniki zakresu wiedzy biernej, które wynoszą w pomiarze końcowym odpowiednio 100% dla grupy eksperymentalnej i 35% dla grupy kontrolnej. Natomiast w pomiarze dystansowym różnica między porównywalnymi grupami jest jeszcze większa, gdyż sięga aż 80%. Świadczą o tym wskaźniki zakresu wiedzy w pomiarze dystansowym, które dla grupy eksperymentalnej wynoszą 90% i dla grupy kontrolnej — 10%. Różnica między pomiarem dystansowym a końcowym w grupie eksperymentalnej wynosi zaledwie 20%, natomiast w grupie kontrolnej o 25%. Przedstawione wskaźniki zakresu wiedzy informują o tym, że twórcze sposoby pracy na zajęciach pedagogiki twórczości dają lepsze rezultaty niż konwencjonalne metody pracy.

Wskaźnik rozumienia wiedzy umożliwia pomiar czynności składających się na odtwarzanie, opis, tłumaczenie, interpretację wiedzy i wyprowadzanie wniosków.

Jest on ściśle związany z formą uczenia się, która może przyjąć postać uczenia się pamięciowego, przez „próby i błędy”, naśladowanie, rozumienie i rozwiązywanie problemów (*ibidem*). Przy pierwszym typie ważna jest pamięć kojarząca wyobrażenia, czynności i nastawienie. Podstawą tego uczenia są nawyki podmiotu, a nie rozumienie zachodzących związków. Z tym typem związane jest uczenie się przez naśladowanie. Jego intencją jest głównie oglądanie i zapamiętywanie, np. kroków tańca. Naśladujący widzi czynności u drugiej osoby pewne efekty, które uważa za pożądane dla siebie i to go motywuje do uczenia się przez naśladowanie, gdyż sam chce osiągnąć te efekty. Przy uczeniu się przez „próby i błędy” istotna jest częstość występowania tego samego elementu, który pojawia się też w świadomości. Przy poprawnie odtwarzanych czynnościach należy stosować wspomaganie, wówczas pojawia się u jednostki przyjemność, dzięki której czynność odtwarzana jest poprawnie. Uczenie się przez rozumienie polega na organizowaniu przez uczącego się danego mu materiału. Stara się on znaleźć jakiś sens, który by ten materiał wiązał w jakąś całość. Sens ten staje się strukturą, a poszczególne słowa stanowią jej człony, dzięki czemu poszczególne składniki są łączone w całość zdolną do reprodukcji. Im wyższy jest stopień rozwoju człowieka, tym bardziej staje się on zdolny do uczenia się przez rozwiązywanie problemów. Polega to na odrywaniu się od spostrzeganych faktów i uczeniu się przez rozumienie abstrakcyjnych związków, za pomocą samych wyobrażeń i pojęć. Umysł sam dokonuje pewnych funkcji myślowych, a efekty są wcielone do zespołu naszej wiedzy. Wyższy stopień rozwoju umysłowego człowieka i sprzyjające warunki zewnętrzne pozwalają na uczenie się przez rozumienie i rozwiązywanie problemów (*ibidem*). Zewnętrznym rezultatem rozumienia przyswajanej wiedzy jest swoboda wyrażania się o niej i o innych kwestiach poglądów na podstawie tej wiedzy w zrozumiałym dla rozmówcy sposób. Zrozumienie wiedzy wymaga rozumowania na konkretach i w sytuacjach abstrakcyjnych, dzięki czemu zwiększa się liczba związków wytwarzanych między poszczególnymi informacjami.

Wiedza przekazywana na zajęciach z pedagogiki twórczości za pomocą twórczych sposobów pracy aktywizuje studentów i stwarza im możliwość uczenia się przez rozumienie i rozwiązywanie problemów. Należy jednak przypomnieć, iż badani są nauczycielami, zatem pozyskiwaną wiedzę wiążą ze swoimi niedużymi doświadczeniami, tym samym dokonują różnych operacji logicznych, samodzielnie interpretują zapamiętaną wiedzę oraz wiążą ją ze swoimi wcześniejszymi doświadczeniami lub też włączają, jako nowy element, do praktyki zawodowej.

Istnieje duża dysproporcja między wynikami zakresu wiedzy studentów grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Ci pierwsi, na maksymalną liczbę 3 000 punktów w badaniach początkowych uzyskali 300 p., w końcowych — 1 220, a dystansowych — 1 210. Kontrolna grupa otrzymała w badaniach początkowych 500 p., końcowych 550 i dystansowych 600.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Wskaźnik stopnia rozumienia wiedzy (z wykorzystaniem wzoru 5) w pomiarze końcowym dla studentów grupy eksperymentalnej wynosił 81%, a grupy kontrolnej — 36,6%. Świadczy to o tym, że respondenci aktywnie uczestniczący w zajęciach pedagogiki twórczości, realizowanej twórczymi sposobami pracy, reprezentują o 44,4% wyższy stopień rozumienia wiedzy niż studenci pracujący na zajęciach realizowanych konwencjonalnymi metodami nauczania. Istnieje również różnica między tymi grupami w badaniach dystansowych. Wówczas wskaźnik stopnia rozumienia wiedzy porównywalnych grup studentów wynosi 80,6% i 34,9%. Na tej podstawie można wnioskować, iż w badaniu dystansowym stopień rozumienia wiedzy przez studentów grupy eksperymentalnej jest o 45,7% wyższy w porównaniu z grupą kontrolną.

Wskaźnik operatywności wiedzy umożliwia pomiar umiejętności stosowania zdobytej wiedzy w sytuacjach algorytmicznych i problemowych. Umiejętność w sytuacjach algorytmicznych sprawdza się poprzez wykonanie różnych zadań i ćwiczeń przez badanych, natomiast w sytuacjach dywergencyjnych celem respondentów jest rozwiązanie problemu. Ćwiczenia kształcące i sprawdzające umiejętność wykorzystania pozyskanej wiedzy w sytuacjach typowych polegają na zastosowaniu zrozumiałych w tychże sytuacjach informacji. Natomiast kształcenie i sprawdzenie zastosowania wiedzy w sytuacjach dywergencyjnych wymaga od studenta wykorzystania informacji do rozwiązania problemu, tworzenia nowych rozwiązań i struktur. Zewnętrzny ich przebieg nie wyjaśnia wewnętrznej struktury procesu, jednak jest wyrazem dokonujących się w nich zmian. Zmiany te polegają na wyeliminowaniu zbędnych czynności (np. współruchów) i na lepszym koordynowaniu czynności dotyczących danego zadania. Istotny jest tutaj udział świadomości i uwagi, zwłaszcza na początku ćwiczeń. One zapoczątkowują koordynację czynności i kontrolują efekty. Z czasem ich udział jest coraz mniejszy. Różnorodne sposoby pracy na zajęciach z kształcenia do twórczości pedagogicznej sprawiają, że studenci aktywnie w nich uczestniczą, rozwiązując trudne problemy edukacyjne. Przez ćwiczenia student udoskonala równocześnie swoją praktykę zawodową.

Analiza wyników badań wykazała, że studenci grupy eksperymentalnej uzyskali w badaniach wstępnych 25 punktów, końcowych — 2 020 i dystansowych — 2 000 na 4 200 możliwych. Natomiast grupa kontrolna otrzymała niższe noty, tzn. w badaniach początkowych 60 punktów, końcowych — 180 i dystansowych — 170.

Rezultaty uzyskane przez porównywalne grupy (z wykorzystaniem wzoru 6) są bardzo zróżnicowane. Studenci grupy eksperymentalnej wykazują o 93% wyższą operatywność wiedzy niż grupy kontrolnej. Wynika to ze wskaźnika operatywności wiedzy w badaniu końcowym, który w grupie eksperymentalnej wynosi 96%, a w kontrolnej — 9%. W badaniu dystansowym wskaźniki te nieznacznie się obniżyły, ale też były zróżnicowane, tzn. w grupie eksperymentalnej 95% i kontrolnej

8%. Uzyskane wyniki dowodzą, że aktywne sposoby pracy na zajęciach pedagogiki twórczości dają bardzo wysokie rezultaty pod względem operatywności zdobytej wcześniej wiedzy.

Wskaźnik przyrostu wiedzy jest ściśle związany z jej zakresem i stosowaniem. Jest to ilość wiedzy, jaką studenci posiadali przed i po badaniach. Przyrost wiedzy będzie ściśle związany z motywacją, nastawieniem i zainteresowaniem podmiotu. One aktywizują organizm, zwiększając jego gotowość do działania. Czynniki motywujące selekcjonują bodźce i ukierunkowują działanie jednostki. Różnorodne sposoby pracy na zajęciach dokształcania do twórczości pedagogicznej zmieniały ogólny poziom aktywności uczących się, tzn. ich percepcję i intensywność działania. Motywacja zbyt słaba sprawia, że efekty są za niskie w stosunku do pożądaných. Stosowane na zajęciach zasady, strategie, metody, techniki i treningi mają różną wartość dla respondentów. Jedne podniety pobudzają silniej, inne mniej. Wartość ich zależy od potrzeb jednostki. Zauważa się też, że wartość jednych i tych samych bodźców ulega zmianie zależnie od zmian zachodzących u osobnika. Powyższe sposoby nauczania są inne od tradycyjnych. O ich wartości świadczyć będzie przyrost wiedzy u studentów grupy eksperymentalnej.

Przyrost wiedzy nastąpił w każdej badanej grupie. Grupa eksperymentalna w badaniach początkowych uzyskała 505 punktów, w końcowych 3 640 i dystansowych 3 600. Studenci grupy kontrolnej otrzymali na początku 810 punktów, w końcu 1 050 i w badaniach dystansowych 963. Należy zaznaczyć, że 200 studentów mogło otrzymać maksymalnie 8 000 punktów na każdym etapie badań. Żadna grupa nie otrzymała tego maksimum, jednak różnice między nimi są znaczne, zwłaszcza w badaniach końcowych i dystansowych.

Stosując wzory 7–9 (rozdz. 3.2.), obliczono przyrost wiedzy w poszczególnych grupach i różnice między nimi. Bardzo wysokie rezultaty uzyskała grupa eksperymentalna. Przyrost wiedzy nastąpił aż o 89% w grupie eksperymentalnej, a w grupie kontrolnej o 20%. Różnica przyrostu wiedzy między grupą eksperymentalną a kontrolną wynosi więc 69%. Należy zwrócić uwagę na bardzo wysoki, wręcz zaskakujący przyrost wiedzy studentów grupy eksperymentalnej. Możliwe to było dzięki stworzeniu warunków, w których każdy badany był wewnętrznie aktywny, przeżywając, działając, odkrywał nową wiedzę i łatwiej ją przyswajał.

W tej części rozprawy zwrócimy jeszcze uwagę na przyrost wiedzy teoretycznej studentów uczestniczących w eksperymencie w pierwszym i ostatnim etapie badań z wykorzystaniem narzędzia, czyli testu sprawdzającego znajomość zagadnień z zakresu pedagogiki twórczości (aneks I). Dokonano tutaj analizy i interpretacji jakościowej na podstawie wcześniejszej ilościowej oraz uzyskanych wyników przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego. Wzięto tutaj pod uwagę

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

definiowanie podstawowych pojęć, wyróżnianie podobieństw i różnic między nimi oraz cech charakteryzujące osoby twórcze, kreatywne, odtwórcze, naśladowujące.

Analiza zebranego materiału badawczego w początkowym (I) etapie eksperymentu pozwala sprawdzić posiadaną przez studentów wiedzę. Dla 100% badanych z grupy kontrolnej i eksperymentalnej kreatywność i twórczość są pojęciami tożsamymi. Należy zaznaczyć, że w łac. używano słów *creatio*, *creare* właśnie w znaczeniu ‘tworzyć’. Dopiero w średniowieczu używano terminu ‘tworzyć’, ale nie w stosunku do sztuki i nauki. Współcześnie kreatywność oznacza zdolności, możliwości człowieka wymyślenia i rozwijania nowych pomysłów (J. Dobrołowicz, 2002). Twórczość natomiast to proces działania ludzkiego, dający nowe i oryginalne, cenione w danym czasie społeczne wartości (por. E. Nęcka, 2001). Badani (w 100% obydwóch grup) rozumieją jednak przez twórczość i kreatywność rozwiązywanie problemów, twórcze działanie, otwartość na pomysły innych i gotowość do korzystania z nich, przedsiębiorczość, operatywność, umiejętność znalezienia się w każdej, nawet najtrudniejszej sytuacji.

Badani obydwóch grup w I etapie eksperymentu nie widzą też różnic między jednostką twórczą a kreatywną. Dla nich człowiek twórczy i kreatywny ma nowe pomysły i realizuje je, cechuje go otwartość na nowe możliwości, dodatkowa działalność, jednostka twórcza tworzy stale coś nowego, czego jeszcze nie było. Połowa z badanych nie ma na ten temat zdania.

Człowiek kreatywny, czyli twórczy, posiada następujące cechy: zdolności, talent, odwagę, wyobraźnię, fantazję, pomysłowość, zapał, przedsiębiorczość, oryginalność, płynność i elastyczność myślenia. Jednostka kreatywna, tj. twórcza, ma ciągle nowe pomysły, nie boi się ich realizować, potrafi stworzyć coś nowego, niepowtarzalnego i śmiało realizuje swoje plany.

Badani nie wyodrębnili różnic między człowiekiem twórczym a kreatywnym. Należało, w myśl doniesień naukowych, tylko zaznaczyć, że człowiek kreatywny ma cechy, których rozwój może prowadzić do tego, że będzie w przyszłości twórczy (zob. J. Kozielecki, 1997; E. Nęcka, 2001; Z. Pietrasieński, 1969; S. Popek, 2003; J. Sołowiej, 1997; A. Strzałęcki, 1969, 2005). Natomiast człowiek twórczy, dzięki pracy i zachodzącemu w nim procesowi twórczemu wytwarza dzieło ciekawe, pomysłowe, oryginalne, niepowtarzalne (*ibidem*).

Kolejno badani interpretowali terminy „nauczyciel kreatywny” i „twórczy”, próbując wyodrębnić zachodzące między nimi podobieństwa i różnice.

Dla 60% badanych z grupy kontrolnej i 80% eksperymentalnej nauczyciel twórczy i kreatywny jest w swojej pracy pedagogicznej oryginalny, konsekwentny, skuteczny, systematyczny, interesujący dla wychowanków, udoskonala przekazywaną wiedzę i uatrakcyjnia zajęcia, nie jest nudny, myśli heurystycznie i samorealizuje się. Dzięki niemu rozwijają się nie tylko uczniowie, ale oświata. Badani studenci studiów

zaocznych w jednej i drugiej interpretacji winni zauważyć, że zarówno człowiek, jak i nauczyciel kreatywny ma zdolności pozwalające mu być twórczym. Natomiast człowiek i nauczyciel twórczy to taki, który wytwarza coś niepowtarzalnego i genialnego, co jest rzadko i nie powszechnie spotykane.

Przeciwnym pojęciem dla „twórczości” jest „odtwórczość”, „naśladowanie”, co podlegało dalszej interpretacji przez badanych studentów studiów zaocznych. Współcześnie można przyjąć, zgodnie z interpretacją dymokrytejską i platońską, że odtwórczość to wierne kopiowanie, naśladowanie rzeczywistości i wytwarzanie jej złudzeń (zob. W. Tatariewicz, 1975). Natomiast 85% obadanych grupy eksperymentalnej i 67% kontrolnej przez odtwórczość rozumie wykonywanie czegoś, co już kiedyś było przez nich robione, rozwiązywanie problemów w taki sposób, jaki jest dla nas najprostszy. Jednostka odtwórcza nie próbuje wymyślać i szukać nowych i skuteczniejszych dróg rozwiązania. Odtwórczość to również przekazywanie wyuczonych informacji i kopiowanie, powielanie, odwzorowywanie nowych rzeczy i zachowań zaobserwowanych u innych osób. Jedna z badanych osób interpretuje odtwarzanie jako powielanie czyichś doświadczeń i dokładanie swoich elementów. Natomiast naśladownictwo polega według wszystkich respondentów na korzystaniu z czyichś doświadczeń bez wiedzy danej osoby, na korzystaniu z wzorców, na wiernym kopiowaniu. Tylko jeden z respondentów zauważa, że odtwarzanie jest naśladowaniem wzorców już istniejących, czyli te pojęcia są dla niego tożsame.

Z grupy eksperymentalnej 100% badanych i 80% studentów grupy kontrolnej widzi różnice między naśladownictwem a odtwórczością. Jeden z respondentów uważa, że odtwórczość wprowadza zmiany, a naśladownictwo to powielanie innych. W odtwórczości osoba nie ma jakby własnego zdania, a naśladowający realizuje czyjeś pomysły. Odtwórczość to przekazywanie również wyuczonych informacji, a naśladowanie to powtórzenie np. gestów i technik nauczania. Jedna osoba zauważa, że naśladownictwo to odtwarzanie.

Nauczyciel odtwórczy — tu słusznie interpretują badani studenci — odtwarza własne wiadomości, pracuje na programie otrzymanym, sprawdzonym, nie podejmuje ryzyka. Pracuje on tak, jak inni uznali za słuszne. Wzoruje się on na planach innych nauczycieli, nic nowego nie wnosi do swojej pracy, nie zmienia jej. Natomiast nauczyciel naśladowający to taki, który obiera sobie jakiegoś idola i naśladuje go w wykonywanej pracy, czynnościach. Powtarza on pewne cechy, zachowania, schematy z doświadczeń innych. Korzysta z doświadczenia innych i umiejętnie stosuje w codziennej pracy. Potrafi powielać pewne postawy, wzorce, sugerować się czymś i kimś. Jest on mało zaradny i bazuje na czyichś doświadczeniach. Trzyma się ściśle programu wcześniej już stworzonego, nie angażuje się dodatkowo, korzystając z formy wcześniej wypracowanych. Korzysta z doświadczeń swoich starszych kolegów. Błędne wydaje się rozróżnianie przez badanych nauczyciela odtwórczego i naśladow-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

jącego. Należało zaznaczyć, że nauczyciel odtwórczy i naśladowujący oznacza to jedno i to samo i podać jego cechy.

Po drugim etapie eksperymentu zmienia się, tzn. zwiększa się przyrost wiedzy teoretycznej studentów na temat twórczości. Kreatywność, jak i twórczość, jest dla wszystkich (100% obydwóch grup) badanych studentów nowością, pomysłowością, inicjatywą, oryginalnością, czymś nowym, niepowtarzalnym, polega na wytwarzaniu nowych nieznanymi pomysłami. Zauważają też, że pierwotnym pojęciem było *creative*. Aż 92% badanych grupy eksperymentalnej i 87% kontrolnej zauważa, że „twórczość” jest pojęciem używanym w odniesieniu do osób genialnych, czyli twórców, artystów i naukowców. Termin „kreatywność” ma nieco inne znaczenie w języku angielskim i francuskim. Natomiast w języku polskim współcześnie używany jest powszechnie i w stosunku do dzieci i młodzieży oraz traktowany jest jako zdolność prowadząca do szeroko rozumianej aktywności twórczej.

Zaledwie 6% badanych grupy eksperymentalnej i 13% kontrolnej (w końcowych badaniach) nie dostrzega wyraźnych podobieństw i różnic między tymi pojęciami, uważa, iż oznaczają one to samo. Człowiek kreatywny — według badanych — ma następujące cechy: zdolności, talent, wyobraźnię, odwagę, przedsiębiorczość, czujność na zmiany, umiejętności, pomysłowość, oryginalność, wykazuje zachowania kreatywne, wiedzę fachową, nowatorstwo i odkrywczność. Podmiot twórczy jest natomiast nowatorski, odważny, tworzy i wprowadza własne pomysły, jest wytrwały, konsekwentny, kształci się, obserwuje lepszych od siebie i uczy się od nich, jest przekonany o dobru, samoakceptuje się i wzbudza zaufanie. Człowiek kreatywny ma zdolności i możliwości bycia twórczym, a jednostki twórcze mają wybitne osiągnięcia, dzieła. W świecie współczesnym — uważa 10% badanych grupy kontrolnej i 5% grupy eksperymentalnej — istnieje bardzo duże zapotrzebowanie na ludzi kreatywnych, twórczych, ponieważ cały czas doskonałą swoją warsztat pracy, wprowadzają swoje innowacje, ulepszają świat i ubogacają społeczeństwo. Dzięki nim rozwija się określona dziedzina wiedzy oraz wzbogaca i rozwija się społeczeństwo.

Dla 78% badanych z grupy kontrolnej i 90% z eksperymentalnej nauczyciel kreatywny podporządkowuje się i jest przedsiębiorczy w każdej sytuacji, realizuje swoje plany i cele, umie zainteresować uczniów nowymi pomysłami, jest operatywny, wprowadza do edukacji nowe tendencje, potrafi znaleźć się w każdej sytuacji, jest otwarty na nowe metody nauczania i chętnie przyjmuje metody nowatorskie. Jest przede wszystkim odbiorcą i użytkownikiem nowej wiedzy pedagogicznej. Natomiast nauczyciel twórczy naucza pomysłowo, jest otwarty na pomysły innych, stale wzbogaca swoją wiedzę merytoryczną i podnosi swoje kwalifikacje zawodowe. Staje ustawicznie wobec nowych sytuacji edukacyjnych, a jego działalność nie jest schematyczna, sformalizowana; ciągle poszukuje i weryfikuje nowe rozwiązania. Twórczy nauczyciel sam siebie i uczniów ujmując całościowo jako osoby, w pełni akceptu-

jąc. Wytrwale dąży do celu, ciągle poszukuje i charakteryzuje się elastycznością myślenia. Organizuje dodatkowe zajęcia dla dzieci, nie sugeruje się programem, tylko własnymi odczuciami. Wprowadza wiele ciekawych form i metod pracy z dziećmi. Lubi różne innowacje i ma wiele pomysłów. Otwarty jest na różnego rodzaju wyzwania i nie boi się ich wprowadzać do swojej pracy.

Naśladownictwo jest dla 100% badanych grupy eksperymentalnej i 95% kontrolnej tym samym, co odtwarzanie, które charakteryzuje się powielaniem, kopiowaniem i wiernym powtarzaniem czynności wykonywanych przez innych. Człowiekowi naśladowującemu (odtwórczemu) brakuje odwagi, wyobraźni, pomysłów, oryginalności oraz chęci do podejmowania nowych wyzwań.

Z badań wynika też, że częściej podejmują zmiany, innowacje nauczyciele o mniejszym zasobie wiedzy teoretycznej niż wiedzy potocznej. Nauczyciele w praktyce rzadziej korzystają z wiedzy teoretycznej, co można wyjaśnić teorią wskazującą na funkcjonowanie w całości kształcenia wiedzy każdego człowieka, tzw. wiedzy ramy obok wiedzy produktu. Polega to na sięganiu częściej do wiedzy praktycznej, potocznej, własnych przekonań, własnego systemu wartości, intuicji i doświadczeń z praktyki, niż do produktu wynikającego z pozyskiwanej wiedzy teoretycznej. Wiedza rama okazuje się silniejsza, bardziej ugruntowana niż wiedza produkt nabywana na drodze kształcenia (Z. Cackowski, 1998; E. Czerniawska, 1999; M. Marody, 1987).

Przeprowadzone badania dystansowe po zakończeniu eksperymentu (tj. po sześciu tygodniach) miały na celu sprecyzować *trwałość wiedzy* badanych studentów. Jest ona ściśle związana z pamięcią krótkotrwałą i długotrwałą. Pamięć krótkotrwała (tzw. świeża, pierwotna) jest pierwszym etapem przetwarzania informacji.

Charakteryzuje ją ograniczona pojemność i czas trwania. Zatem pamięć ta jest przemijająca, jeśli materiał nie jest powtarzany. Informacje powtarzane przechodzą do pamięci długotrwałej (tj. trwałej, wtórnej). Stanowi ona trwałe magazyny zakodowanych śladów pamięciowych o nieograniczonej pojemności i czasie przechowywania. Kodowanie wiadomości polega na włączaniu ich do systemu istniejących już struktur w umyśle jednostki lub tworzeniu nowych kategorii. Istotne jest też nastawienie wytworzone z zewnątrz. Silnie działające bodźce zewnętrzne wzbudzają motywację podmiotu do wykonania określonego zadania. Tworzy się wówczas system napięć, który rozładowuje się w chwili wykonania tego zadania. Ważną rolę odgrywa tutaj zapominanie. W początkowym okresie, tj. w czasie bardzo bliskim po zakończeniu uczenia się, następuje ono szybko, później coraz wolniej. Szybciej zapomina się też materiał, który nie ma sensu. Zatem im bardziej zwarta logicznie struktura, tym większa możliwość zapamiętania jej. Szybkość zapominania wiąże się też ze stopniem wyuczenia materiału, co z kolei związane jest ze stadium uczenia się. Oznacza to, że po bezbłędnym rozpoznawaniu i reprodukcji materiału musi następo-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

wać powtórzenie wiadomości, aby się utrwaliły. Innym czynnikiem wpływającym na trwałość wiedzy jest zmęczenie wywołane przez uczenie się. Wówczas przyrost wiedzy ulega obniżeniu, tworzą się zastoje, a niekiedy występuje znaczne pogorszenie wyników. Zmęczenie związane jest z hamowaniem reaktywnym. Mając na uwadze zapominanie, należy postulować przeprowadzanie krótkich przerw między powtarzaniem materiału, a wówczas osłabieniu ulegną tylko związki niekorzystne. Szybkość zapominania bywa różna i zależy nie tylko od rozwojowych i indywidualnych właściwości podmiotu. Istotne są też sprzyjające czynniki zewnętrzne, którym on ulega. Do nich zaliczać będziemy doświadczenia, potrzeby społeczne i sposoby pracy (*ibidem*).

Obliczony wskaźnik trwałości wiedzy — według wzoru 10 — uświadamia wielkość zapominanej wiedzy w pamięci trwałej respondentów objętych eksperymentem między pomiarem końcowym a dystansowym. Ubytek wiedzy u studentów grupy eksperymentalnej wynosi 16%, a kontrolnej — 1,2%. Trwałość wiedzy w grupie kontrolnej jest większa niż eksperymentalnej, chociaż uzyskane wyniki i tak są bardzo wysokie. Zatem czynniki zewnętrzne, czyli doświadczenia, potrzeby społeczne, aktywne i różnorodne sposoby pracy na zajęciach z twórczości pedagogicznej i tak niewątpliwie wywierają wpływa na trwałość wiedzy (mimo że ubytek wyniósł 16%). Dostarczane słuchaczom bodźce w 80% uaktywniają ich motywacje, zainteresowania i aspiracje, oddziałują praktycznie na każdy zmysł, są bardziej istotne dla młodego nauczyciela ze względu na aktualne potrzeby edukacji.

Nauczyciel odtwórczy naśladuje czyjąś pracę, nie doskonalą swojego warsztatu pracy. Brak mu odwagi, opiera się na starych wzorach, jest znudzony i niezadowolony ze swojej pracą i wychowanków. Realizuje czyjeś pomysły, przekazuje gotową wiedzę, nie poszukując nowych rozwiązań i nie podejmując nowych wyzwań. Boi się realizować coś nowego i źle odbiera nowości wprowadzane przez twórczych kolegów — nauczycieli. Jest zacietrzewionym konserwatystą.

Realizacja pedagogiki twórczości w opinii studentów

W prowadzonym eksperymencie odwołano się też do refleksji i opinii studentów na temat kształcenia do twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi zasadami, strategiami, formami, technikami, treningami i metodami pracy dydaktycznej. W tym celu zastosowano ankietę 4 w aneksie 6. Ocena studentów mogła wzmocnić wyniki eksperymentu lub też poddać je weryfikacji w wypadku oceny negatywnej. Chodziło głównie o konstruktywne uwagi krytyczne wskazujące niejasności, błędy, potrzebę udoskonalenia i modyfikacji zajęć. Korzystanie z tej ankiety nie wymaga bezpośredniego kontaktu osoby prowadzącej badania. Respondenci pisemnie wypowiadają się na podane pytania. Mieli też możliwość w razie potrzeby przedstawienia

swoich innych spostrzeżeń. Młodzi studujący nauczyciele porównywali kształcenia do twórczości pedagogicznej z innymi zajęciami. Większość z nich uczestniczyła w tego typu zajęciach po raz pierwszy. Pragnęli podobnie prowadzić lekcje w swojej pracy zawodowej. Przyznawali, że utworzone innowacje zastosowali w pracy. Ponieważ ankieta składa się z pytań otwartych opisowych, dlatego wyniki nie poddają się algorytmizacji (M. Łobocki, 2000). Zatem podjęto próbę opisanie danej sytuacji, dążąc do jej syntezy. Zadaniem analizy ankiet jest sporządzenie opisu wyjaśniającego zaistniałe fakty w czasie zajęć z przedmiotu Twórczość Pedagogiczna realizowanego aktywnymi sposobami pracy.

Kształcenie w zakresie twórczości pedagogicznej realizowane twórczymi sposobami pracy dydaktycznej uznano za bardzo interesujący i ciekawy przedmiot. Studenci podkreślili jasność i klarowność podejmowanych celów (*wiedzieliśmy, czego mamy się uczyć, co mamy zrobić*) oraz konsekwentne zmierzanie do nich bardzo ciekawymi metodami pracy (*często stosowano ciekawe, zabawowe formy pracy, a nawet dramę, treningi twórczości*), dzięki czemu dobrze pamiętają przebieg wykładów i ćwiczeń. Przyznają też, że musieli pokonać wiele barier, ale mają satysfakcję z uzyskanych efektów. Będą chcieli stosować niektóre elementy zajęć w swojej pracy zawodowej. Nowe treści poznali również w ciekawy, szczególny sposób. Lekcje, które studenci pamiętają, były prowadzone konwencjonalnymi sposobami pracy (*Te zajęcia były inne niż te, które pamiętam*).

Wysoko oceniali możliwość swobodnego wypowiedzenia się, aprobatę każdego pomysłu i wypowiedzi (*Każdy mógł się wykazać, nie był krytykowany, oceniany*). W czasie obserwacji wzajemnych reakcji na pomysły i problemy lepiej poznawali swoich partnerów. Pomysły warte były tyle, ile mogły wnieść do pracy grupy. Zajęcia sprzyjały ukształtowaniu się wspólnoty różnych ludzi. Ich pozycja zależała od efektu myślenia. Zasada ta oraz radosny i swobodny klimat pracy szybko dodawały odwagi uczestnikom zajęć, nawet tym najbardziej nieśmiałym i tym, którzy bali się ryzyka błędu. Praca na tych zajęciach dawała uczestnikom niepowtarzalne wspólne przeżycia, dzięki którym lepiej się rozumieli i czuli w swoim gronie. Wyostrzyła się ich świadomość, że każdy z nich inaczej postrzega zadania i sytuacje, dzięki czemu następuje integracja i motywacja członków zespołu (*Taka praca na zajęciach spowodowała, że lepiej poznałam i polubiłam koleżanki oraz chętnie pracowałyśmy*). Członkowie takich zespołów uczą się jeden od drugiego, czego efektem jest zwiększona aktywność intelektualna i lepsze wyniki. Współpraca zatem wzmaga też pozytywne uczucia i empatię wobec partnerów, zmniejsza się uczucie wyobcowania i samotności. Czują, że otoczenie ich szanuje i nie jest wobec nich obojętne. W czasie zajęć wszyscy byli zaangażowani, a czasami na niektóre tematy dyskutowano poza nimi (*Niektóre poruszane na zajęciach problemy były ciekawe lub kontrowersyjne na tyle, że dyskutowaliśmy o nich na przerwach*). Swoje poglądy, umiejętności i spo-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

strzeżenia mogli swobodnie odnieść do pozostałych osób. Studenci mieli możliwość uświadomienia sobie własnych barier psychicznych oraz barier społecznych w ich otoczeniu. Tworzono sytuacje dydaktyczne umożliwiające uczenie się przez doświadczenie, badanie i rozwiązywanie problemów edukacyjnych i społecznych (*Na tych zajęciach zdobyłam nowe doświadczenia, one pozwalają mi spojrzeć inaczej na pracę*).

Podkreślono również sposób prowadzenia zajęć, konsekwencję wymagań, współdziałanie ze studentami, kierowanie energią grupy na potencjalne wartości dydaktyczne zajęć oraz partnerstwo we współpracy i wspólne ocenianie pomysłów (*Wykładowca nie wtrącał się, nie oceniał nikogo, współdziałał i wspomagał pracę grup i nadzorował przebieg zajęć*).

Nie było jednoznacznie negatywnych ocen tego przedmiotu. Kilka osób zauważyło, że *czasami byłam tak zmęczona pracą w szkole, że lepiej byłoby mi wysłuchać referatku, wykładu niż tak angażować się*. Zajęcia tego typu wymagały od badanych wysiłku intelektualnego, chęci współpracy i aktywności.

Przedstawione wypowiedzi świadczą o tym, że studenci nie tylko akceptują, ale też lubią zajęcia z pedagogiki twórczości realizowane aktywnymi sposobami pracy. Wiedza odkrywana w czasie własnego działania jest bardziej dla nich zrozumiała, przeżywana, trwała i operatywna. W 87% studenci dostrzegają zalety tych zajęć, a tylko 17% dostrzega wady, do których zaliczają pracochłonność i intensywność intelektualną, motywacyjną, emocjonalną i fizyczną. Do zalet przede wszystkim zaliczali unowocześnianie procesu nauczania i możliwość stosowania utworzonych innowacji w swojej praktyce zawodowej.

Rezultaty obserwacji aktywności studentów

Zajęcia z pedagogiki twórczości realizowane twórczymi sposobami pracy miały doprowadzić studentów do osiągnięcia zamierzonych celów, tj. do wywołania trwałych zmian w ich wiedzy i utworzenia przez nich innowacji. Podczas tych zajęć wykładowca starał się tak zorganizować środowisko, aby wywołać uczenie się skuteczne i ukierunkowane. Brał pod uwagę trzy elementy środowiska: wiadomości, interakcje społeczne i warunki materialne. Nie kierował procesem uczenia się, ale inspirował otoczenie do wykonywania czynności, których rezultatem są trwale zmiany wiedzy, umiejętności i systemu wartości.

Analiza ankiet wykazała korelację między opiniami studentów na temat dokształcania do twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi sposobami pracy pedagogicznej a obserwacjami ich aktywności. Istotą obserwacji było zachowanie studentów objętych eksperymentem. Zwrócono uwagę na aktywność, świadomość

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Tabela 14

Aktywność studentów w czasie eksperymentu na podstawie obserwacji

Rodzaj aktywności	Klasyfikacja	Studenci eksperymentu			
		Grupa E		Grupa K	
		Σ	%	Σ	%
1. Poznawcza					
1.1. Znajomość celów	- zna	200	100	200	100
1.2. Zainteresowanie treściami zajęć	- chce pogłębić wiedzę	193	90,5	178	89
	- wymaga zachęty	3	1,5	1,5	7,5
	- wymaga pochwały	4	2	7	3,5
	- nie chce pogłębiać wiedzy	0	0	0	0
1.3. Dochodzenie do wiedzy	- samodzielnie	185	92,5	171	85,8
	- z pomocą nauczyciela	5	2,5	16	8
	- z pomocą grupy	5	2,5	10	5
	- przez poszukiwanie w różnych źródłach informacji	5	2,5	3	0,5
	- poprzez rozmowę	0	0	0	0
	- chętnie	192	96	169	84,5
2. Emocjonalno-motywacyjna	- wewnętrzny	156	78	132	66
	- korzyści	20	10	30	15
2.1. Motyw	- pragnienie sukcesu	24	12	38	19
	- identyfikowanie się z grupą	0	0	0	0
2.2. Stosunek	- pozytywny	197	98,5	134	67
	- chętny	196	98	120	6
2.3. Zainteresowanie	- trwałe	191	95,5	184	92
	- efektem	180	90	16	8
3. Działaniowa	- samodzielnie	190	95	190	95
3.1. Opracowywanie scenariuszy zajęć	- z pomocą nauczyciela	0	0	0	0
	- wspólnie z koleżanką	10	5	10	5
3.2. Konstruowanie Innowacji autorskiego programu	- opracowuje: z grupą				
	samodzielnie	200	100	200	100
		10	5	187	93,5
	- już realizuje opracowaną przez kogoś innego	190	95	13	6,5
	- już realizuje innowację swojego autorstwa	0	0	0	0
3.3. Współpraca w grupie	- aktywny	183	91,5	164	82
	- woli indywidualną pracę	159	79,5	111	55,5
	- jest liderem grupy	6	3	6	3
3.4. Umiejętności	- interpretuje i tłumaczy fakty	180	93	170	85
	- naśladuje	87	3	170	8,5
	- odtwarza	6	3	63	31,5
	- modyfikuje	97	49	-	-
	- tworzy	39	20		

Źródło: opracowanie własne (por. K. Denek, 1980; K. Żuchelkowska, 1995).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

studentów na zajęciach i ich efektywność. Dzięki opracowanej schedule obserwacyjnej (aneks 4), można było dokładnie sprecyzować kierunek obserwacji, dokładnie notować reakcje i zachowania studentów na zajęciach, na podstawie czego można było przeprowadzić analizę ilościowo-jakościową informacji zawartych w schedule obserwacyjnej (tab. 14).

Należy jednak zauważyć, że wyniki obserwacji bezpośredniej nie poddają się algorytmizacji. Opis obserwacji jest syntezą wielu postrzeganych danych, będących uogólnieniem szczegółowych faktów. Jest to dążenie do opisu syntetycznego. Zadaniem obserwatora jest sporządzenie opisu wyjaśniającego, a fakty i szczegóły stanowią wsparcie i ilustrację przedstawionej interpretacji. Tym samym podczas obserwacji zwrócono uwagę na ciekawość poznawczą, motywację i stosowanie zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu badanych studentów.

Chcąc wdrożyć studentów do zdobywania wiedzy, rozwijania zainteresowań i kształcenia umiejętności, na początku każdego zajęć precyzowano ich cele. Były one przedstawiane w kategorii zachowań końcowych studenta, czyli określano to, co pozna, zrozumie i będzie umiał wykonać w wyniku realizacji zajęć. Dzięki temu pobudzano motywację do nauki i działania studentów. Wszyscy znali cele zajęć. Dlatego też wykazywali zainteresowanie poruszaną problematyką i podejmowali działania zmierzające do uzupełnienia luk w wiedzy. 96,5% studentów grupy eksperymentalnej i 89% grupy kontrolnej chciało pogłębić wiedzę, co czynili w znacznej większości samodzielnie, 96% studentów grupy eksperymentalnej i 84,5% grupy kontrolnej chętnie podejmowało różne czynności i wykonywało je. Samodzielnie (tj. w Ge = 92,5% i Gk = 85,8% badanych) dochodzili do wiedzy, co przejawiało się w ich świadomości celów i aktywności, czyli w zainteresowaniu treściami. Mają świadomość, że zdobywając wiedzę, osiągają wyższe efekty w pracy zawodowej, ciekawiej prowadzą zajęcia i rozwijają swoje umiejętności oraz kompetencje. Praca w zawodzie pedagogicznym oraz tworzenie programu atorskiego jest dla nich pasją i samorealizacją zawodową.

Istotne jest też emocjonalno-motywacyjne nastawienie studenta do realizowanego przedmiotu. Zwrócono uwagę na motyw, stosunek i zainteresowania badanych nauczycieli. Motywacja wpływa na zachowanie się człowieka w określonych sytuacjach, ona też aktywizuje organizm, zwiększając jego gotowość do podjęcia ukierunkowanego działania, selekcjonuje bodźce. Dzieje się tak dlatego, że polega ona na spostrzeganiu, które jest procesem wybiórczym. W trakcie uczenia się działają na studentów różne bodźce, które jednych motywują, a innych nie. Do pracy twórczej motywuje ich — jak zauważają respondenci — potrzeba osiągnięcia wyższej efektywności w pracy, radość dzieci i samorealizowanie się zawodowe. Akceptują nowe pomysły, które chcą stosować w praktyce pedagogicznej. Swoich uczniów motywują do nauki, stosując atrakcyjne metody pracy i środki dydaktyczne, dostosowując tre-

ści nauczania do ich oczekiwań, potrzeb i możliwości, oddziałują też własnym przykładem. Największą ich radością w pracy z uczniami jest rozwijanie zainteresowań, obserwowanie rozwoju i sukcesów dzieci. Według nich nauczyciel, chcący tworzyć innowacje musi być otwarty na nowości, myśleć twórczo, dostrzegać problemy, mieć wszechstronne zainteresowania oraz odpowiednią wiedzę i kompetencje. Nie ulega zatem jednak wątpliwości, że aktywne sposoby pracy dydaktycznej są silnymi bodźcami i motywują studentów do uczenia się i tworzenia innowacji. Istnieje tutaj sprzężenie zwrotne, tzn. osobom uzyskującym wysokie wyniki w nauce towarzyszy zwykle silna motywacja. U większości badanych, tzn. 78% z grupy eksperymentalnej i 66% grupy kontrolnej, występuje motywacja wewnętrzna, czyli chęć doskonalenia siebie i swojej pracy. Takiego typu uczenie się podnosi wyniki po części dlatego, że motywacje podlegają zmianie z zewnętrznej na wewnętrzną. Studenci współdziałają przy wykonaniu jakiegoś zadania i wówczas wzrasta ich zainteresowanie samą nauką kosztem zainteresowania zewnętrznymi nagrodami, zatem gdy uczą się dla wewnętrznej satysfakcji, stają się mniej zależni od pochwał i nagród.

Wewnętrzna motywacja działa silniej niż zewnętrzna. W rezultacie przyspiesza się tempo uczenia i tworzenia innowacji. Tym samym rośnie pozytywny stosunek (98,5% osób grupy eksperymentalnej i 67% grupy kontrolnej) do prezentowanego im przedmiotu i pedagogicznej twórczości. Szczególnie studenci grupy eksperymentalnej (tj. 95%) są zainteresowani pedagogiką twórczości realizowaną aktywnymi sposobami pracy. Ich zainteresowania przejawiają się w spostrzeganiu, gotowości do zajmowania się tym przedmiotem i ukierunkowaniem działania na tworzenie innowacji. To zainteresowanie właśnie dotyczy nie tylko samego materiału, ale też uczenia się i jego efektu (Z. Włodarski, 1996).

Obserwacja umożliwiła zgromadzenie wiarygodnych danych, dotyczących wykorzystania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu, tj. w sytuacjach typowych i nietypowych. 93 % studentów grupy eksperymentalnej i 85% słuchaczy grupy kontrolnej prawidłowo interpretuje i tłumaczy fakty, definicje i poglądy. Jest to już umiejętność umysłowa, ściśle związana z rozumowaniem, uogólnianiem, dowodzeniem, wnioskowaniem i sprawdzaniem.

Najłatwiej jednak było studentom opracować konspekty zajęć szkolnych i pozaszkolnych. Głównie studenci grupy kontrolnej (tzn. 100%) skierowali na to swoją uwagę. W grupie eksperymentalnej ograniczyło się do tego 46,5% badanych. Większą trudnością było utworzenie innowacji obiektywnych wyższego rzędu. Jednak i tu 20% studentów grupy eksperymentalnej wykonało to zadanie.

Pod wpływem określonych bodźców, tj. aktywnych sposobów pracy w czasie zajęć, zmienia się ogólny poziom aktywności. Studenci stają się bardziej czynni, zmianom ulega też ich percepcja. Studenci (tj. 91,5%) dobrze i chętnie współpracowali na zajęciach realizowanych techniką *brainstormingu* i w grupach. Swobodnie

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

zglaszali każdy pomysł, nawet nierealny. Zmieniali i rozwijali pomysły zgłaszane przez innych. Nikogo nie krytykowali. Każdy pomysł szczegółowo rozpatrywali i rozważali w fazie oceny i selekcji, po których pozostawały z punktu widzenia pedagogicznego oryginalne i najlepsze pomysły. Sami zauważyli, że maleje krytyka, a rośnie osobista odpowiedzialność. Tym samym chętniej pracowali. Ich reakcje były dosyć zróżnicowane, co było kolejnym wskaźnikiem wykorzystywania wiedzy w działaniu. Dostrzec można było dwie fazy działania w czasie zajęć. Pierwsza polegała na przygotowaniu się, określeniu celu, środków działania i na podjęciu decyzji. W drugiej fazie realizowano przedsięwzięcie. W trakcie pojawiających się trudności studenci ostro i aktywnie dyskutowali. W trudnych sytuacjach zwracali się do prowadzącego zajęcia.

Stwierdzono również (po zastosowaniu ankiety nr 3: „Twórcza praca pedagogiczna studenta”, aneks 5), że doksztalający się nauczyciele mają pozytywny stosunek emocjonalny do tworzenia i realizowania innowacji pedagogicznych. Zauważa się jednak umiarkowane do nich podejście, co może mieć pozytywne znaczenie dla edukacji. Nauczycieli cechuje rozważa, refleksyjność i ostrożność przy tworzeniu i wprowadzaniu innowacji. Pod wpływem tych zajęć śledzą nowości pojawiające się w edukacji, ale z namysłem podejmują decyzje dotyczące ich modyfikowania i realizacji. W utworzonych i realizowanych przez siebie innowacjach widzą korzyści w postaci satysfakcji, samorealizacji zawodowej i osobistej, podniesienia poczucia własnej wartości, lepszej adaptacji i awansu zawodowego. Mają jednak świadomość, że niektóre nowości mogą przynosić odwrotne skutki. Wierzą też, że innowacje winny być wprowadzane stopniowo. Inną przyczyną ich ostrożności jest brak dostatecznej wiedzy o innowacjach i brak właściwego klimatu w placówkach oświatowych dla twórczości pedagogicznej, co rodzi niechęć do pracy innowacyjnej oraz własne zadowolenie z realizacji kształcenia do twórczości pedagogicznej.

Motywy działań jest chęć podniesienia efektów własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej, osobista satysfakcja, urozmaicenie lekcji, próba zmiany lub przynajmniej modyfikacji sposobu pracy. Do tworzenia innowacji motywuje ich pozytywna ocena eksperta, potrzeby uczniów i chęć sprawdzenia swoich możliwości. Dominuje przede wszystkim motywacja osobista. Polega ona głównie na tym, że zaspokajane są wewnętrzne potrzeby i aspiracje odnoszące się do działalności pedagogicznej. Nauczyciel twórczy powinien być — ich zdaniem — pomysłowy, otwarty na wszelkie nowości, czytać literaturę, rozwijać się zawodowo, winien być wykształcony i posiadać talent pedagogiczny. Źródłem informacji o nowościach i innowacjach jest dla nich prasa, rady pedagogiczne, studia, kursy i warsztaty. Motorem twórczego działania są ich własne potrzeby, współpraca, literatura, chęć unowocześniania procesu dydaktycznego. Innowacje winny być oryginalne, celowe, użyteczne i atrakcyjne. Zadaniem współczesnej szkoły jest natomiast wychowanie i wszechstronny

rozwój dziecka. Nauczyciele (w większości) poprawnie formułują cele wychowania, kształcenia i uczenia się. Potrafią wskazać korzyści wynikające z określonych celów. Zauważają, że programy autorskie winny wprowadzać nowe koncepcje, cele, treści i rozwiązania, które w oryginalny sposób uzupełniają podstawy programowe.

Studenci pochodzą z różnych środowisk pracy i nie ma możliwości obserwowania ich konkretnych zachowań. Ograniczenie materiału badawczego do danych werbalnych oraz obserwowalnych i tak daje wiarygodny obraz rzeczywistości edukacyjnej. Niektórzy z nich pracują innowacyjnie, czego sobie nawet nie uświadamiają. Konkluzja ta wynika z faktu, że na pytanie: „Czy i jakie innowację stosują w pracy?” odpowiadają przecząco. Natomiast na kolejne pytanie: „W jaki sposób doskonałą swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą?” odpowiadają np.: „stosuję w pracy wybrane techniki pedagogiki C. Freienta [...], dramę [...] lub filmy dydaktyczne”. Tę twórczość zaliczamy do kategorii niższego rzędu. Polega ona na nowelizowaniu, udoskonalaniu, modyfikowaniu dotychczasowych metod, form, środków pracy edukacyjnej. Korzystają oni głównie z doświadczenia innych, unikając ryzyka i odpowiedzialności, co jest przejawem konformizmu pedagogicznego (65 badanych). Badani nie uważają się za innowatorów, ponieważ rozumieją innowację jako przedsięwzięcie charakterystyczne dla jednostek wybitnych i jako efekt działań instytucji naukowych.

Praca twórcza badanych studentów dotyczy głównie procesu wychowawczego, dydaktycznego i obejmuje pracę z uczniami zagrożonymi. Stosowane są przez nich indywidualne formy, zadania, środki, treści pomocy, z wykorzystaniem środków naukowych umożliwiających włączenie się do lekcji. W pracy z uczniami zdolnymi stosowane są formy inspirujące do korzystania z różnych źródeł wiedzy i zwiększające stopień trudności pracy. Uczniowie ci mają poszerzone treści nauczania, prowadzą samodzielnie ćwiczenia, zagadnienia, uczestniczą w konkursach i olimpiadach. Innowacje realizowane przez nauczycieli dotyczą też projektowania i korzystania z pomocy i środków dydaktycznych, których celem jest ułatwienie uczniom samodzielnej pracy, indywidualizowanie nauczania i kształcenie poprzez działanie, odkrywanie i przeżywanie.

W ocenie przyczyn trudności realizacji innowacji w szkołach nauczyciele są mało obiektywni. Przyczyna niepodejmowania pracy innowacyjnej tkwi — według nich — w uczniach, ich niepełnych możliwościach, potrzebach i chęciach lub w niesprzyjającej atmosferze pracy.

Badani studenci zaoczni mają mniej czasu na naukę, gdyż pracują zawodowo. Ograniczają kontakt z uczelnią i nauczycielem akademickim do wykładów i ćwiczeń. W węższym zakresie korzystają z naukowej literatury i innych źródeł informacji. Mają jednak możliwość stosowania zdobytej wiedzy i utworzonych innowacji bezpośrednio w swojej praktyce zawodowej, dlatego samodzielnie i odpowiedzialnie

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

wykonują większość prac, a tym samym mogą być w większym stopniu nośnikami twórczej pracy pedagogicznej.

Analiza ankiet wykazała istnienie korelacji między wynikami eksperymentu a opiniami studentów na temat programu twórczości pedagogicznej, realizowanego twórczymi sposobami pracy pedagogicznej i obserwacjami ich aktywności. Studenci dostrzegli związek między przyjętymi zasadami, strategiami oraz stosowanymi technikami, formami, treningami i metodami pracy a efektami i osiągnięciami w nauce. Te opinie są mocnym sygnałem, skłaniającym do modernizacji procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Rodzaje, typy, tematyka utworzonych innowacji przez studentów uczestniczących w eksperymencie

Uczenie się, które nie jest biernym odtwarzaniem informacji, wymaga od uczącego się samodzielnego opanowania trudności, rozwiązywania problemów i formułowania własnych pomysłów. Jest bliskie oryginalnej twórczości i przebiega zgodnie z procesami twórczymi (*ibidem*). Mimo że otrzymane rozwiązanie nie jest nowe ze społecznego punktu widzenia, to zachodzi proces twórczy z psychologicznego punktu widzenia (E. Nęcka, 1999). Zatem dystans między uczeniem się a tworzeniem będzie w dużej mierze zależny od stosowanych metod uczenia się i nauczania. Uczenie się pamięciowe i jeszcze według nakazu nie będzie efektywne i twórcze. Ostateczny sens aktywnego nauczania tkwi w tym, że aktowi wyjaśniania towarzyszy ze strony studenta akt zrozumienia, aktywności wewnętrznej oraz wytwarzania pomysłów. Zatem stwarzano studentom kształcenie do twórczości pedagogicznej takie sytuacje (przyjęte zasady, strategie, metody, stosowane formy, techniki i treningi kształcenia), które sprzyjają pedagogicznej twórczości.

Niniejszy tekst opatrzone najistotniejszymi zestawieniami tabelarycznymi. Natomiast wszelkie obliczenia procentowe i liczne szczegółowe zestawienia tabelaryczne (w celu zmniejszenia objętościtekstu) znajdują się w archiwum autorki.

Zewnętrznym przejawem efektywności kształcenia do twórczości pedagogicznej, oprócz przyrostu wyników wartości dydaktycznych (patrz rozdz. 3.2.), są też utworzone przez młodych nauczycieli innowacje. Ten efekt nie mówi o wewnętrznej strukturze procesu tworzenia, dlatego nie był przedmiotem badań. Ograniczono je do pedagogicznych efektów procesu twórczego, które wynikały z zajęć z kształcenia w zakresie twórczości pedagogicznej, realizowanych aktywnymi i różnorodnymi sposobami nauczania.

Tworzone innowacje mają charakter subiektywny niższego rzędu (naśladowcze, produkcyjne, modyfikacyjne i inwencyjne) i wyższego rzędu (innowacje modyfikujące i programy autorskie) oraz obiektywny także wyższego i niższego rzędu. Zależnie od utworzonej innowacji studenci otrzymywali punkty (zob. rozdz. 3.2.).

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Treści przedmiotu pedagogiki twórczości były realizowane w grupie kontrolnej konwencjonalnymi metodami pracy, a w grupie eksperymentalnej aktywnymi i różnorodnymi sposobami pracy. Zadaniem studentów obydwóch grup było utworzenie innowacji, które sklasyfikowano według przyjętej charakterystyki do któregoś rodzaju i typu. Innowacje utworzone przez studentów grupy eksperymentalnej i kontrolnej w ostatnim etapie badań przedstawiono tab. 15.

Tabela 15

Utworzone innowacje w badaniach końcowych przez grupę eksperymentalną i kontrolną

Grupa badawcza	Innowacja naśladowcza		Innowacja produkcyjna		Innowacja inwencyjna		Innowacja modyfikacyjna		Programy autorskie zespołowe		Programy autorskie indywidualne		Razem	
	Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P
E	80	80	6	6	66	66	29	58	15	45	4	8	200	276
K	137	137	63	63	–	–	–	–	–	–	–	–	200	200
Razem	217	217	69	69	66	66	29	58	15	45	4	8	400	463

Źródło: opracowanie własne.

Oznaczenie: S — liczba studentów; P — uzyskane przez studentów punkty.

Jak wynika z tabeli, 80 osób z grupy eksperymentalnej utworzyło innowacje naśladowcze, zyskując przez to 80 punktów oraz 137 studentów grupy kontrolnej, zyskując tyleż samo punktów. Zatem aż 217 badanych utworzyło innowacje naśladowcze, tzn. opisało innowację, naśladowaną przez siebie w pracy pedagogicznej, której autorem jest ktoś inny. Nie są zatem autorami innowacji, ale włączają się do pracy innowacyjnej preferowanej i realizowanej w szkole, w której pracują, co potwierdzają swoimi wypowiedziami.

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. W grupie kontrolnej 63 osoby utworzyły innowację produkcyjną, otrzymując 63 punkty, a w grupie eksperymentalnej — 6 osób, otrzymując 6 punktów. Te 69 osób (z 69 punktami) najczęściej konstruowało konspekty zajęć, w których ciekawie poruszało tematykę wychowawczą, profilaktyczną w korelacji z innymi dziedzinami edukacji (np. z językiem polskim, ekologią, plastyką, matematyką itp.). Studenci grupy eksperymentalnej zastosowali w nich także techniki i treningi myślenia twórczego poznane na zajęciach z pedagogiki twórczości.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Mniejszą grupę stanowią innowacje inwencyjne. Polegają one na pomysłowym stosowaniu określonej metody, techniki czy formy pracy. Utworzyło je tylko 66 studentów grupy eksperymentalnej, dostając w sumie 66 punktów. Studenci ci opisywali innowacje dotyczące stosowania grupowej formy i aktywnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, innego wykorzystania np. apeli grup wiekowych, planowania i organizowania wycieczek dla wychowanków oraz oceniania i kontrolowania uczniów.

Inni studenci — tj. tylko 29 z grupy eksperymentalnej, zyskujący 58 punktów — utworzyło innowacje modyfikacyjne. Polegają one na zmodyfikowaniu określonej techniki, metody, koncepcji pedagogicznej. Najczęściej studenci opisywali innowacje, które polegały np. na realizowaniu koncepcji C. Freineta, M. Montessori, zuchowej, harcerskiej w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, dostosowując je do możliwości swoich, uczniów, lokalowych, szkolnych i środowiskowych. Wielu z nich stwierdziło, że będą realizować w swojej pracy pedagogicznej stworzoną innowację.

Kolejną grupę stanowią utworzone programy autorskie. Tylko z grupy eksperymentalnej indywidualnie 9 studentów i zespołowo 10 podjęło się tego zadania, otrzymując 66 punktów. Ich indywidualne autorskie programy integrowały wychowanie z nauczaniem i edukację ekologiczną, zdrowotną, a zbiorowo utworzone programy dotyczyły edukacji medialnej, wychowawczej, moralnej, polonistycznej i artystycznej zintegrowanej w nauczaniu początkowym. Sformułowane cele naczelnie zoperacjonalizowano prawidłowo. Między nimi występuje więc pionowa integracja przyczynowo-skutkowa. Dobrane dość ogólnie treści kształcenia wpływają z wyprowadzonych celów — co świadczy o poziomej integracji przyczynowo-skutkowej. Jest korelacja z formami i metodami pracy, uwzględniono również podstawę programową. W programach tych należałoby jeszcze uściślić i nanieść poprawki o charakterze organizacyjnym. Dobierano treści kształcenia z poszczególnych dziedzin edukacji na zasadzie ich korelowania i wzajemnego wiązania. Integracja wystąpiła wtedy, gdy dobierano treści z poszczególnych dziedzin edukacji wokół np. kompetencji, umiejętności, sprawności ucznia czy zadań danej edukacji (R. Więckowski, 1998).

Nikt ani z grupy eksperymentalnej, ani kontrolnej nie utworzył oryginalnej koncepcji stylu, idei pedagogicznej. Wszystkie utworzone innowacje wpływają ze znanych nam myśli pedagogicznych. Zatem żadnej pracy nie zaliczono do nowatorstwa pedagogicznego.

Na podstawie powyższej analizy i tabeli można zaobserwować, że studenci grupy kontrolnej ograniczyli się tylko do konstrukcji innowacji subiektywnych niższego rzędu, tj. naśladowczych (137 osób) i produkcyjnych (63 badanych). Natomiast w grupie eksperymentalnej 152 (tzn. 76%) osoby sporządziły innowacje subiektyw-

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

ne niższego rzędu i 4 (czyli 24%) respondentów skonstruowało innowacje wyższego rzędu, czyli modyfikacyjne (29 osób), program autorski indywidualnie (9 respondentów) i zbiorowo (10 badanych).

Utworzone innowacje poruszały bardzo zróżnicowaną problematykę. W tab. 16 zobrazowano dane liczbowe poruszanej problematyki, a ich klasyfikację na poszczególne poziomy zamieszczono w tabeli 17.

Tabela 16

Tematyka innowacji edukacji początkowej grupy eksperymentalnej w badaniach końcowych

Wycho- wawcza		Wycho- wawczo -religijna		Wycho- wawczo -artys- tyczna		Poloni- styczno- -wychow- awcza		Polo- nisty- czna		Plasty- czna		Medialna		Ekolo- giczna		Matema- tyczna		Razem	
Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
31	15,5	10	5	22	11	28	14	28	14	26	13	16	8	29	14,5	10	5	200	100

Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli jednoznacznie wynika, że najczęściej poruszonymi tematami w innowacjach pedagogicznych studentów z grupy eksperymentalnej w badaniach końcowych są następujące dziedziny edukacji: wychowawcza (31 badanych), ekologiczna (29 studentów) polonistyczna, polonistyczno-wychowawcza (po 28 respondentów) i plastyczna (26 jednostek).

Nikt ze studentów nie utworzył innowacji obiektywnej wyższego i niższego rzędu. Innowacje subiektywne niższego rzędu utworzyły 152 osoby, uzyskując 152 punkty. Spośród nich 80 osób skonstruowało innowacje naśladowcze, czyli takie, gdy nauczyciel realizuje jako kolejny z rzędu innowację (lub program autorski) utworzony przez inną osobę. Przede wszystkim występuje w nich integracja dziedziny wychowania z polonistyczną (20 badanych), artystyczną (11 respondentów) i religią (10 nauczycieli). Oprócz tego innowacje naśladowcze dotyczą edukacji plastycznej (13 osób), wychowawczej (8 nauczycieli), ekologicznej (6 osób) i matematycznej (2 osoby). Tylko 6 nauczycieli utworzyło innowację produkcyjną, konstruując interesujące konspekty, głównie zajęć pozalekcyjnych, dotyczące działalności plastycznej i wychowawczo-artystycznej (po 3 badanych). Natomiast aż 66 nauczycieli utworzyło innowacje inwencyjne, czyli były to pomysłowe zastosowanie metod i form pracy na zajęciach edukacji plastycznej (18 badanych), plastycznej i ekologicznej (po 10 respondentów), wychowawczej (9 nauczycieli), plastyczno-wychowawczej i medialnej (po 6 badanych) oraz wychowawczo-artystycznej i matematycznej.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 17

Tematyka, rodzaje, punkcja utworzonych przez grupę eksperymentalną innowacji w badaniach końcowych

Rodzaj innowacji	Typ innowacji	Tematyka																		Razem	
		Wycho-wawcza		Wychowa-wczo-religijna		Wycho-wawczo-artys-tyczna		Polonisty-czno-wycho-wawcza		Polonisty-czna		Plasty-czna		Medial-na		Ekolo-giczna		Mate-ma-ma-tyczna		Σ	P
		Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P	Σ	P				
Subiektywne węższego zakresu	Nasładowcza	8	8	10	10	11	11	20	20	10	10	13	13	-	-	6	6	2	2	80	80
	Produkcyjna	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	6	6
	Inwencyjna	9	9	-	-	4	4	6	6	18	18	10	10	6	6	10	10	3	3	66	66
Subiektywne szerszego zakresu	Modyfikacyjna	10	20	-	-	4	8	-	-	-	-	-	-	-	-	10	20	5	10	29	58
	Program autorski	4	16	-	-	-	-	2	8	-	-	-	-	10	40	12	48	-	-	28	112
Razem		31	53	10	10	22	26	28	34	28	28	26	26	16	46	38	84	10	15	200	322

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Tylko 48 nauczycieli utworzyło innowacje subiektywne wyższego rzędu, uzyskując 124 punkty. Spośród badanych 29 sformułowało innowacje modyfikacyjne, polegające na zmianie, poprawie istniejącej już koncepcji, nie zniekształcając jej naczelnej idei. Przede wszystkim nauczyciele ci dostosowywali istniejące już koncepcje do możliwości poznawczych swoich uczniów i materialno-fizycznych swojego środowiska. Te innowacje dotyczyły dziedzin: wychowawczej, ekologicznej (po 10 osób), matematycznej (5 badanych) i wychowawczo-artystycznej (4 osoby).

Programy autorskie indywidualnie utworzyło 12 nauczycieli edukacji początkowej, a dotyczą one dziedzin: wychowawczej, ekologicznej i wychowawczo-artystycznej. Zbiorowo 10 osób utworzyło pięć programów autorskich (zyskując 30 punktów), które dotyczą przede wszystkim edukacji wychowawczej, medialnej, artystycznej, w integracji z innymi, np. polonistyczną, czy ekologiczną (stawa tab. 17).

Wszystkie utworzone przez studentów programy autorskie zawierają wymagane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej elementy składowe, czyli: szczegółowe cele edukacji, materiał nauczania, procedurę osiągania celów, opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny. Dla studentów źródłem napisania programu autorskiego były ich doświadczenia wynikające z pracy z dziećmi, pozyskiwana wiedza i wymagania na studiach. Podjęli się trudu napisania programu autorskiego, aby sprawdzić swoje możliwości twórcze i poszerzyć doświadczenia zawodowe. Tworząc program autorski, korzystali przede wszystkim z literatury metodycznej, pedagogicznej, psychologicznej i dziecięcej. Pisali te programy od trzech do sześciu miesięcy. Sprzyjały temu głównie trzy formy doskonalenia: ćwiczenia z edukacji kreatywności, ukończone wcześniej kursy i konferencje i wiedza pozyskiwana na studiach. Autorki tych programów w większości jeszcze ich nie realizowały. Gwarantują jednak, że od nowego roku szkolnego będą je wdrażać. Autorki programów zwróciły uwagę przede wszystkim na sześć etapów swojej pracy nad nimi: wybór problemu-tematu, szukanie źródeł (dobór literatury, zapoznanie się z innymi programami), sprecyzowanie celu i zadań, układ i integrowanie dobranych treści kształcenia oraz opis założonych osiągnięć ucznia. Rzadziej zwracano uwagę na diagnozę środowiska, zapoznanie się z podstawą programową, wybór idei i precyzję filozofii, skonkretyzowanie potrzeb i możliwości uczniów, określenie form pracy, ocenę dzieci i ewaluacji programu. Najtrudniejszymi i najbardziej pracochłonnymi etapami pracy dla studentów były sprecyzowanie celu programu, dobór, układ i integrowanie treści kształcenia oraz opracowanie zadań. W tworzeniu programów przez studentów wyróżnić można zatem dwa stadia: dostrzegania i rozwiązywania problemu. Utworzonymi przez nich programami zainteresowane w pracy są koleżanki i dyrekcja. Ich stosunek do autorów programów na razie jest pozytywny.

Cztery programy autorstwa studentów z grupy eksperymentalnej, wybrane przez autorkę niniejszej rozprawy według jej zainteresowań, poddano analizie porównaw-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

czej w rozdz. 4.1.6. Jednakże należałoby jeszcze sprawdzić ich efektywność, co już nie mieści się w możliwościach i zainteresowaniach niniejszej pracy.

Założono, że 75% badanych z grupy eksperymentalnej utworzy innowacje subiektywne wyższego rzędu, a 25% subiektywne niższego rzędu, obiektywne wyższego i niższego rzędu. Przewidywano, że na 200 osób będzie mieć wpływ czynnik eksperymentalny. Przyjęto tym samym, że 20 osób indywidualnie skonstruuje program autorski i 30 zbiorowo oraz 100 sprecyzuje innowację modyfikującą i 50 inwencyjną. W rezultacie studenci mieli otrzymać 420 punktów.

Z tab. 15–17 wynika, że studenci z grupy eksperymentalnej w badaniach końcowych zdobyli 276 punktów. Okazuje się, że po eksperymencie w grupie eksperymentalnej 24% (tj. 48) badanych utworzyło innowacje obiektywne wyższego rzędu uzyskując 124 punkty, a 76% (tzn. 152) osób skonstruowało innowacje subiektywne niższego rzędu, otrzymując 152 punkty. Zatem (wzór 12) efektywność kształcenia z zakresu twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi sposobami pracy dydaktycznej w badaniach końcowych wynosi 59,3%, a grupy kontrolnej — w której dokształcanie z zakresu twórczości pedagogicznej urzeczywistniano konwencjonalnymi metodami pracy — 47,6%, a więc: $E_e = 59,3\% > E_k = 47,6\%$. Różnica między grupą eksperymentalną a kontrolną osiąga 12%, natomiast efekty między badaniami końcowymi a początkowymi w grupie eksperymentalnej wynoszą 59,3%.

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonego eksperymentu można przedstawić graficzny obraz efektywności pedagogiki twórczości realizowanej twórczymi sposobami w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

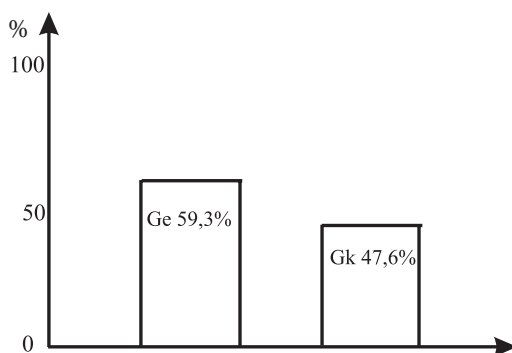


Diagram 8. Efektywność kształcenia do twórczości pedagogicznej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w badaniach końcowych

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w sposób graficzny wyniki eksperymentu ujawniają wyraźne znaczenie twórczych sposobów pracy dydaktycznej dla tworzenia innowacji pedagogicznych. *Efektywność* kształcenia do twórczości pedagogicznej w grupie eksperymentalnej wzrosła o 59,3%, a grupie kontrolnej o 47,6%. Oznacza to, że kształcenie

twórczymi metodami i treningami w stosunku do konwencjonalnych metod pracy jest skuteczniejsze o 12%. Uogólniając rozważania na podstawie materiału pozyskanego na podstawie eksperymentu pedagogicznego, należy stwierdzić, że zachodzi nieznaczna istotna różnica między porównywalnymi grupami. Można zatem powiedzieć, że realizowanie pedagogiki twórczości aktywnymi sposobami pracy wpływa na liczbę i jakość tworzonych innowacji.

4.1.3. Uwarunkowania endogenne twórczych nauczycieli klas I–III przed i po eksperymencie

Twórczy proces pedagogiczny studentów

Do badania twórczego procesu pedagogicznego zachodzącego u studiujących niestacjonarnie nauczycieli klas I–III wykorzystano kwestionariusz S. Popka (2003). Zaznaczmy, że w pierwszym i drugim etapie badań respondenci mieli możliwość swobodnych wypowiedzi uzupełniających wypełniany kwestionariusz. Już na początku należy zauważyć i zaznaczyć, że wyniki badań procesu twórczego badanych w I i III etapie badań w grupie kontrolnej i eksperymentalnej są zbliżone. Jednak studenci w drugim etapie badań z grupy eksperymentalnej, bogato i swobodnie wypowiadali się na temat swoich doświadczeń, co uwzględniono w przeprowadzonej tutaj interpretacji. Stąd też przeprowadzana analiza będzie tylko rozdzielać wyniki badanych grup bez podziału na etapy. Eksperyment nie wniósł zasadniczych zmian w przebiegu procesu twórczego nauczycieli.

Sto procent badanych z obydwóch grup zwraca uwagę, iż wstępnym tworzywem pomysłów twórczych pedagogicznie są przede wszystkim prowadzone przez nich obserwacje otoczenia szkolnego i problemów dzieci. Tylko respondenci grupy kontrolnej akcentują (w 100%), iż te obserwacje prowadzone są przez nich codziennie przez dłuższy czas. Obserwując uczniów, szczególną uwagę zwracają na: 1. problemy wychowawcze (90% badanych z grupy kontrolnej i 60% z eksperymentalnej); 2. problemy w nauce (60% z grupy kontrolnej i 50% z eksperymentalnej); 3. zdolności uczniów (80% grupy eksperymentalnej i 70% z kontrolnej). Nauczyciele grupy eksperymentalnej w 100% mówią o większej w danym zakresie wiedzy wyniesionej ze studiów i jej o wykorzystywaniu. W 60% studiujący z obydwóch grup uwzględniają też przy wyborze problemu pedagogicznego swoje zdolności i zamiłowania, co pozwala im nie tylko na lepszą realizację jakiegoś zagadnienia, ale i dalszy samorozwój w danym zakresie. Na ich twórcze pomysły w ogóle nie mają wpływu idee moralne i społeczne, moda, czy dzieła innych twórców.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

W grupie kontrolnej 90% badanych uświadamia sobie swój zamysł twórczy w czasie wykonywania czynności zawodowych, pracy nad wcześniejszym dziełem i podczas pracy z dziećmi oraz w towarzystwie innych osób (80% studentów) czy w czasie wypoczynku (70%). Zamysł ten 60% studiujących stopniowo sobie uświadamia kilka miesięcy przed rozpoczęciem pracy. W grupie eksperymentalnej natomiast badani zwrócili uwagę na inne warunki, w czasie których wpadają na pomysły twórczy, tj. w czasie słuchania muzyki (80% respondentów) oraz w czasie wypoczynku, pracy z uczniami, podczas czytania innej innowacji, czy na tle przyrody (po 50% nauczycieli). Z obydwóch grup 60% studiujących uświadamia sobie zamysł twórczy w czasie wykonywania innej, pozapedagogicznej pracy. W grupie kontrolnej ok. 70% i w eksperymentalnej 40% studiujących jedynie ogólnie wyobraża sobie koniec dzieła z zakresu kompozycji, konstrukcji formy, przewodniej idei i treści oraz jego atmosferę. Ten zamysł twórczy 60% nauczycieli uświadamia sobie w czasie tworzenia. Zatem — przyjmując określenie za S. Popkiem (2003) — „wyleganie się pomysłom” odbywa się u nich poza sferą świadomości, tj. w podświadomości, czyli kojarzenie pierwotne przebiega bez udziału świadomości i zachodzi w ośrodkach podkorowych mózgu. To kolejno prowadzi ich do iluminacji, czyli samorzutnego i mimowolnego pojawienia się jasno już sprecyzowanego problemu — zadania. Owemu „ośnieniu” — przyjmując określenie za S. Popkiem (2003) — najczęściej towarzyszą takie stany emocjonalne, jak entuzjazm (u 60% badanych z grupy kontrolnej i 20% z grupy eksperymentalnej), poczucie przyjemności (50% respondentów grupy eksperymentalnej i 40% z grupy kontrolnej), jednocześnie pewne opory wewnętrzne (po 30% studentów z obydwóch grup) oraz czekanie na ten szczególnie moment gotowości twórczej (po 40% nauczycieli klas początkowych).

Podczas pracy twórczej do najczęściej występujących pobudek badani zaliczali: 1. sytuacje szkolne spostrzegane bezpośrednio (90% z grupy kontrolnej i 10% z eksperymentalnej); 2. potrzeby i możliwości dzieci (80% z grupy eksperymentalnej i 50% z kontrolnej); 3. zapamiętane z przeszłości motywy szkolne (60% z grupy kontrolnej i 50% z eksperymentalnej).

Na realizację wizji pedagogicznej wywierają wpływ — według studiujących nauczycieli klas elementarnych — pewność siebie w dziedzinie uprawianej twórczości (90% badanych z grupy kontrolnej i 60% z grupy eksperymentalnej) i długotrwały stan optymizmu i radości życia (80% respondentów z grupy eksperymentalnej i 50% kontrolnej) oraz poczucie odrębności i niezależności (60% studiujących z grupy eksperymentalnej i 50% kontrolnej). W czasie pracy twórczej 50% nauczycieli z grupy eksperymentalnej bardzo często zmienia swój pierwotny zamysł, a 50% w grupie kontrolnej jedynie czasami.

Badani z grupy kontrolnej w 100% w czasie pracy twórczej często dokonują oceny wykonywanego dzieła, wyprowadzając równocześnie bieżące poprawki jego

elementów. Pracują oni (50% respondentów) powoli przez kilka miesięcy z małymi przerwami. W grupie zaś eksperymentalnej 60% studentów pracuje twórczo przez kilka dni z małymi przerwami na odpoczynek, wprowadzając w wyniku analizy poprawki elementów dzieła na bieżąco oraz po jego zakończeniu. Badani obydwóch grup w 100% zauważają, że najlepiej im się pracuje w okresie dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego i po okresie długotrwałego odpoczynku (45% nauczycieli) oraz gdy chcą pokazać innym, że potrafią twórczo pracować (40% studiujących).

Z grupy eksperymentalnej 80% badanych pracuje — przyjmując określenie za S. Popkiem (2003) — w tzw. artystycznym bałaganie (nie porządkując pomieszczenia-pracowni), 60% w samotności i 40% z nich wieczorem, w czasie słonecznej pogody. Wesołość i entuzjazm (50% respondentów) i stan skupienia na pracy twórczej (70% badanych) odczuwają badani w czasie jej wykonywania. Po zakończeniu pracy twórczej odczuwają pogodny nastrój (100% nauczycieli), wesołość i entuzjazm, które przeradzają się w osobiste szczęście (po 60% studiujących). W grupie kontrolnej pracują w samotności (90% respondentów), wieczorem w ciszy lub przy muzyce poważnej czy rozrywkowej (po 70% badanych). W czasie pracy twórczej skupiają się na niej, czując stan podniecenia o przyjemnym zabarwieniu (po 40% respondentów). Po jej zakończeniu odczuwają stan pogodnego nastroju i mobilizację do dalszej twórczej pracy pedagogicznej (60% i 40% studiujących).

Po zakończeniu dzieła 70% studentów uczestniczących w eksperymencie z obydwóch grup przeprowadza jego analizę, która prowadzi do małych poprawek niektórych elementów pracy. W grupie eksperymentalnej nauczyciele największą radość odczuwają z powodu własnej twórczości pedagogicznej po wdrożeniu jej w życie (70% badanych) i rozmyślając o niej (50% respondentów). W grupie zaś kontrolnej odczuwają oni największą radość tuż przed i po zakończeniu pracy (po 80% badanych) oraz gdy innowacja jest zaakceptowana przez zwierzchników (60% respondentów), a także po jej wdrożeniu w życie (100% nauczycieli). Jaskrawo widać, iż dla studiujący w grupie kontrolnej najważniejsza jest motywacja i nagroda zewnętrzna, a dla nauczycieli grupy eksperymentalnej istotniejsza jest nagroda wewnętrzna.

Inaczej przedstawia się samoocena poziomu własnej twórczości pedagogicznej uczestników eksperymentu. Z grupy kontrolnej 40% studentów w tym zakresie określa swój poziom jako wysoki i poprawny, a grupie eksperymentalnej, 50% badanych jako poprawny i 40% respondentów jako wysoki. Można powiedzieć, że w grupie kontrolnej jest więcej nauczycieli w małym stopniu samokrytycznych.

Na końcu eksperymentu studenci grupy eksperymentalnej i kontrolnej uzupełnili kwestionariusz o bogate, swobodne wypowiedzi na temat twórczego procesu pedagogicznego, który przejawiał się tworzeniem autorskiego programu. Sto procent badanych grupy eksperymentalnej i 67% kontrolnej na początku roku szkolnego spostrzeża — przyjmując określenie za A. Sękowskim (2000) — „specyficzne dzieci”,

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

czyli np. mające trudności w zachowaniu, uczeniu się, zdolne itp. Zauważają, że niektórym dzieciom wystarczy tylko kilka dodatkowych zadań, ćwiczeń, poleceń, aby wytłumaczyć i spowodować zrozumienie zasady funkcjonowania czegoś, pokazać prawidłowy chwyt ołówka itp. Jest spora grupa dzieci, które wymagają dodatkowej, ciągłej, systematycznej pracy kilkumiesięcznej, półrocznej czy rocznej.

Diagnozę środowiska wychowawczego prowadzonej klasy nauczyciele rozpoczynają (w 100% z grupy eksperymentalnej i 82% kontrolnej) od rozmowy z rodzicami wychowanków celem: 1. uświadomienia ich o problemach dzieci; 2. poznania historii życia dziecka, przebiegu rozwoju, wczesnych doświadczeń, zainteresowań i umiejętności; 3. zorganizowania z nimi dobrej współpracy na rzecz pociech; 4. ukierunkowania rodziców na dobro dzieci. W stosunku do tych uczniów respondenci prowadzą dokładniejsze diagnozowanie za pomocą już gotowych, istniejących w literaturze kwestionariuszy (tj. dojrzałości szkolnej, osiągnięć przedszkolnych, testu, poziomu analizy i syntezy słuchowej wyrazów I. Styczek, badania lateralizacji, figur geometrycznych, stosunków przestrzennych itp.). Zwracają uwagę: 1. na zachowania dzieci i ich współpracę w grupie, stosując obserwację bezpośrednią systematyczną i przypadkową, 2. na poziom wiadomości i umiejętności dziecka. Na tej podstawie dokonują wstępnej oceny rozwoju dziecka i porównują ją z poziomem rozwoju z normami wiekowymi podanymi w wybranej skali rozwojowej.

Zaledwie 67,3% respondentów z grupy eksperymentalnej i 64% z kontrolnej po zrealizowaniu eksperymentu zapoznaje się z podstawą programową, bacznie uwagę zwracając na zjawiska obserwowane u swoich uczniów. Z grupy eksperymentalnej 96% uczestników i z kontrolnej 81% wykorzystuje wnioski z przeprowadzonej diagnozy środowiska wychowawczego prowadzonej klasy do formułowania i dobierania adekwatnych treści nauczania i wychowania autorskiego programu, stymulującego, wspierającego, wspomagającego rozwój możliwości dzieci. Dopiero po doborze treści kształcenia nauczyciele formułują cele programu, metody pracy i zadania. Zaledwie 20% uczestników z grupy eksperymentalnej i 13% z kontrolnej zwraca uwagę, iż ów dobór ma ułatwiać dzieciom pokonywanie trudności lub rozwijanie ich możliwości. W 82% respondenci grupy eksperymentalnej i 79% kontrolnej dobierają zadania, ćwiczenia, polecenia od łatwiejszych (przeznaczonych dla dzieci młodszych), kolejno realizując wszystkie charakterystyczne dla danej grupy wiekowej, do coraz trudniejszych.

Z obydwóch grup 72% badanych stara się dobierać ciekawy materiał nauczania i zadania realizując je też w sposób atrakcyjny i intensywnie angażujący uczniów. Według nich planowane i realizowane zajęcia powinny być bogate w atrakcyjne zadania, gry i zabawy, metody i środki pracy.

Zaledwie 5,1% uczestników grupy eksperymentalnej i 6,2% kontrolnej zwróciło uwagę na pozyskanie pozytywnej opinii doradcy metodycznego, a 11,1% z gru-

py eksperymentalnej i 12% z kontrolnej — na zdobycie akceptacji dyrekcji szkoły dla realizacji utworzonego programu autorskiego (zwanego w praktyce zawodowej własnym).

Odwołując się do treści zawartych w rozdziale teoretycznym niniejszej rozprawy (zob. podr. 1.2.2.), badani z obydwóch grup w stu procentach dostrzegają problem, co uruchamia ich aktywność twórczą i stanowi punkt wyjścia w poszukiwaniu nowych rozwiązań.

W świetle podstaw teoretycznych etapem wyjściowym przy tworzeniu programu autorskiego jest obranie jego założeń (tj. idei, filozofii, teorii nauczania danego przedmiotu), sprecyzowanie wartości, ideałów, celów, które należy zhierarchizować i dobrać treści kształcenia (zob. podr. 2.3.3.). W praktyce zawodowej badani szukali i dobierali adekwatne treści nauczania, a na ich podstawie formułowali cele programu. Żaden z badanych nie wspomina o operacjonalizacji celów programu autorskiego.

Kolejno, w świetle założeń teoretycznych, wdrażanie programu ma na celu lepsze poznanie jego własności i efektów. Uzyskane informacje pozwalają ocenić program, określić jego wartość, użyteczność i funkcjonalność. Jest to etap tzw. rozwiązania problemu. Dla badanych z grupy eksperymentalnej ważniejsze jest rozwijanie sprawności, umiejętności swoich wychowanków za pomocą programu autorskiego. Dla studentów grupy kontrolnej zaś — pozyskanie aprobaty doradcy metodycznego i dyrekcji szkoły. Wówczas to następuje (w teorii i praktyce) pionierska próba przyswojenia programu autorskiego jako trzeciego etapu drugiego stadium pracy. W ślad za świadomością akceptacji idzie przyswojenie behawioralne, czyli włączenie programu do bezpośredniego swojego działania.

W czwartym etapie tworzenia programu autorskiego następuje jego rozpowszechnienie poprzez prowadzenie zintegrowanych zajęć i warsztatów dla nauczycieli, rodziców i zainteresowanych oraz pisanie artykułów i książek. Dzięki temu pojawia się możliwość zastosowania programu przez szerszą grupę profesjonalistów. Żaden z respondentów obydwóch grup w trzecim etapie badań nie zwrócił uwagi na ten etap pracy w czasie tworzenia programu autorskiego.

W tym punkcie przeanalizowano wyniki badań twórczego procesu badanych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej w I i III etapie badań. Eksperyment nie wniósł zasadniczych zmian w tym zakresie. Zaznaczyć też należy, że twórczy proces pedagogiczny obejmował te elementy, które były uchwytne w samoobserwacji i logicznej analizie, czyli są dostępne świadomości (zobacz S. Popek, 2003, s. 71).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Rozwój cech i poziomu myślenia dywergencyjnego nauczycieli uczestniczących w eksperymencie

Kolejno zbadano, a wyniki poddano analizie i interpretacji, rozwój cech myślenia dywergencyjnego (pod wpływem realizowanego eksperymentu) i jego poziom, do których badania zastosowano test myślenia dywergencyjnego J. P. Guilforda (1978) i rysunkowy test twórczego myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena (A. Matczak, A. Jaworowska, J. Stańczak, 2000).

Przypomnijmy, że dla myślenia dywergencyjnego istotne są jego cechy, czyli: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, które kolejno poddano poniżej analizie (patrz dokładniej podr. 1.2.1.).

Płynność myślenia oznacza łatwość wytwarzania w krótkim czasie większej liczby pomysłów rozwiązania problemu. Joy P. Guilford (1978) wyróżnił kilka rodzajów płynności: słowną, ideacyjną, ekspresyjną i skojarzeniową, co omówiono w części teoretycznej niniejszej rozprawy. Zestawienie średnich arytmetycznych dotyczących poszczególnych rodzajów płynności przedstawiono w tab. 18.

Tabela 18

Średnie arytmetyczne wyników pomiaru płynności myślenia grupy eksperymentalnej i kontrolnej I i III etapu eksperymentu

Rodzaje płynności	Średnia arytmetyczna grupy eksperymentalnej		Istotność różnic	Średnia arytmetyczna grupy kontrolnej		Istotność różnic
	I etap	III etap		I etap	III etap	
Słowna	5,2	14,3	znacząca (p < 0,001)	5,3	6,0	nieznacząca
Skojarzeniowa	9,6	18,6	znacząca (p < 0,005)	10,4	10,8	nieznacząca
Ekspresyjna	3,2	7,2	znacząca (p < 0,005)	3,3	3,3	nieznacząca
Ideacyjna	8,6	12,8	znacząca (p < 0,005)	8,3	8,4	nieznacząca

Źródło: opracowanie własne.

W grupie kontrolnej nie zaszły zmiany pod wpływem realizacji programu pedagogiki twórczości konwencjonalnymi metodami pracy. W grupie eksperymentalnej średnie wyniki w trzecim (końcowym) etapie badań różnią się znacznie od wyników w I etapie badań eksperymentalnych. Stąd też istnieje podstawa do sformułowania wniosku, że jest to efekt zastosowanych metod i treningów twórczości w realizacji programu pedagogiki twórczości w grupie eksperymentalnej. W większości badanych rodzajów płynności różnice okazały się istotne pod względem statystycznym. Zaznaczyć też należy, że największe są różnice w wypadku płynności słownej

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

i skojarzeniowej, a najmniejsze w płynności ekspresyjnej. Zaistniałą sytuację można tłumaczyć stopniem nasycenia zajęć odpowiednimi rodzajami treningu. Płynność słowna przejawia się zdolnością definiowania operacyjnego, którą bada się np. poprzez szybkie podawanie jak największej liczby słów zawierających (np.) taki sam przyrostek. Płynność słowną badano w teście za pomocą 1, 2, 3 pytania, w których na podstawie zadań należało podać wyrazy spełniające określone postulaty formalne, np. zawierające konkretną literę. Natomiast płynność skojarzeniowa to dyspozycja psychiczna przejawiająca się wyszukiwaniem w pamięci słów spełniających wyznaczone kryterium (np. synonimy jakiegoś wyrazu). Określano ją, uzyskując odpowiedzi spełniające odpowiednie wymagania treściowe (pytanie 4, 5, 6). Najlepsze wyniki studenci uzyskali z zakresu płynności ekspresyjnej, polegającej na organizowaniu pewnych całości z odpowiednio dobranych części składowych, co w teście przyjmuje postać formułowania wypowiedzi kilkuelementowej (np. pisanie trójwyrazowych sensownych zdań, ale każdy kolejny wyraz ma zaczynać się na tę samą literę). Średnie wyniki w stosunku do pozostałych cech respondenci uzyskali w płynności ideacyjnej, którą badano poprzez analizowanie wytwarzania wielu pomysłów rozwiązania problemu (np. wyliczenie możliwych zastosowań podanego przedmiotu).

Na podstawie powyższych danych wysnuć można jednoznaczny wniosek, że pedagogika twórczości realizowana twórczymi metodami i treningami w grupie eksperymentalnej ma znaczny wpływ na płynność myślenia studiujących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w porównaniu do grupy kontrolnej.

W myśleniu dywergencyjnym ważna jest również różnorodność wytwarzanych klas pomysłów, czyli *giętkość myślenia*, pozwalająca szybko zmieniać kierunki poszukiwań, rozwiązania problemu, przełamywać błędne nastawienie i tworzyć różnorodne pomysły. Wyróżniamy *giętkość spontaniczną*, którą bada się poprzez produkowanie zróżnicowanych jakościowo pomysłów i *giętkość adaptacyjną*, ujawniającą się w zadaniach rysunkowych, w których podmiot ma wykryć zamaskowaną figurę.

Tabela 19

Średnie arytmetyczne wyników pomiaru giętkości myślenia grupy eksperymentalnej i kontrolnej I i III etapu eksperymentu

Rodzaje giętkości	Średnia arytmetyczna grupy eksperymentalnej		Istotność różnic	Średnia arytmetyczna grupy kontrolnej		Istotność różnic
	I etap	III etap		I etap	III etap	
Spontaniczna	5,5	10,3	znacząca ($p < 0,001$)	5,7	4,6	nieznacząca
Adaptacyjna	7,4	10,9	znacząca ($p < 0,005$)	7,4	7,4	nieznacząca

Źródło: opracowanie własne.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

W badaniach końcowych twórcze metody i treningi stosowane na zajęciach z pedagogiki twórczości przyczyniły się do wzrostu giętkości myślenia dywergencyjnego w grupie eksperymentalnej w porównaniu do badań wstępnych. W tym samym czasie w grupie kontrolnej obserwujemy regres. Można więc śmiało przyjąć, że twórcze metody i treningi realizowane w grupie eksperymentalnej mają znaczny wpływ na giętkość myślenia studiujących.

W obrębie giętkości myślenia wyróżniamy semantyczną giętkość spontaniczną, polegającą na produkowaniu zróżnicowanych jakościowo pomysłów (pytania 9, 15, 16) i adaptacyjną giętkość symboliczną, przejawiającą się w dokonywaniu zmian materiału symbolicznego (pytania 17, 18). Ponieważ test był przygotowany do badań zespołowych, nie uwzględniono w nim figuralnej giętkości myślenia, gdyż zadania z tego zakresu wymagają pracy indywidualnej z badanym. Zadania w tym teście, służące do badania giętkości myślenia, stwarzały sytuację, w której respondent miał podać nowe jakościowo klasy pomysłów i zastosowań. Za każdą jakościowo odmienną odpowiedź na pytania 9 i 15 student otrzymywał po 1 punkcie. Kolejno — 0,5 punktu za poprawne wymienienie przedmiotów w pytaniu 16, natomiast za podanie zasad klasyfikacji od 0,5 punktu do maksymalnie 1 punktu. W pytaniach 17 i 18 student otrzymuje 0,5 punktu za poprawny podział oraz 0,5 punktu za podanie zasad klasyfikacji (maksymalnie 1 punkt).

Kolejną istotną cechą myślenia dywergencyjnego jest jego *oryginalność*, traktowana jako zdolność pozwalająca wyjść poza stereotypy. Rozróżniamy oryginalność słowną i figuralną. Bada się ją, podając nieprzewidziane następstwa jakiegoś zdarzenia. Pomysł jest oryginalny, jeśli pojawił się 1–2 razy u wszystkich badanych (zob. tab. 20).

Tabela 20

Średnie arytmetyczne wyników pomiaru oryginalności myślenia grupy eksperymentalnej i kontrolnej I i III etapu eksperymentu

Rodzaje oryginalności	Średnia arytmetyczna grupy eksperymentalnej		Istotność różnic	Średnia arytmetyczna grupy kontrolnej		Istotność różnic
	I etap	III etap		I etap	III etap	
Słowna	4,4	11,5	znacząca ($p < 0,001$)	4,6	4,1	nieznacząca
Figuralna	1,6	3,1	znacząca ($p < 0,005$)	1,6	2,2	nieznacząca

Źródło: opracowanie własne.

W grupie eksperymentalnej zaszły niewielkie zmiany w zakresie oryginalności figuralnej, ale większe w zakresie oryginalności słownej, czego nie zaobserwowano w grupie kontrolnej. Zatem i tutaj można postawić wniosek, że pedagogika twórczo-

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

ści realizowana twórczymi metodami i treningami w grupie eksperymentalnej ma znaczny wpływ na oryginalność myślenia studiujących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w porównaniu do grupy kontrolnej, w której realizowano przedmiot metodami podającymi. W prowadzonych badaniach oryginalność szacowano, opierając się na następujących zadaniach: 1. konstrukcji niezwykłych zdarzeń (pyt. 10, 12); 2. tytułów historyjki (pyt. 11, 13); 3. nowych zastosowań (pyt. 9). Proszono o podawanie odpowiedzi dowcipnych, zaskakujących, lecz logicznie związanych z tematem. Najwyższą liczbę punktów przyznawano za pomysły najrzadziej występujące w grupie. Za odpowiedź podaną raz lub dwa razy przyznawano 5 punktów, gdy wymieniana była od trzech do pięciu razy — przyznawano 4 punkty. Odpowiedzi częściej występujące nie były punktowane.

Ostania wyodrębniona przez J.P. Guilforda cecha to *wrażliwość na problemy*, pozwalająca wykrywać trudności w sytuacjach i przewidywać ich następstwa. Główną zaletą tej koncepcji było sprecyzowanie czynników umysłowych, decydujących o zachowaniu twórczym (zob. tab. 21).

Tabela 21

Średnie arytmetyczne wyników pomiaru wrażliwości na problem grupy eksperymentalnej i kontrolnej I i III etapu eksperymentu

Wrażliwość na problem	Średnia arytmetyczna grupy eksperymentalnej		Istotność różnic znacząca ($p < 0,001$)	Średnia arytmetyczna grupy kontrolnej		Istotność różnic nieznacząca
	I etap	III etap		I etap	III etap	
	12,3	17,1		13,1	13,3	

Źródło: opracowanie własne.

W grupie kontrolnej nie zaszły zmiany w dostrzeganiu problemów. Natomiast w grupie eksperymentalnej, która miała słabsze wyniki w badaniach wstępnych w porównaniu z grupą kontrolną, zaszły znaczące zmiany. Badając wrażliwość na problemy przedstawiono respondentom trzy opisy sytuacji w zadaniach 12, 13, 14, a zadaniem badanych było pisemne sformułowanie dostrzeżonych problemów. Za każdy poprawnie sformułowany problem student otrzymywał 1 punkt. Na podstawie tab. 20 można sprecyzować jednoznaczny wniosek, że zaszły zmiany u badanych w grupie eksperymentalnej w dostrzeganiu problemów w stosunku do kontrolnej.

Analizując wyniki badań, jednocześnie można dostrzec, że giętkość i oryginalność myślenia rozwija się wolniej w porównaniu do płynności i dostrzegania problemów. Z tego wynika, że wartość pedagogiczna twórczych metod i treningów stosowanych w czasie realizacji pedagogiki twórczości nie jest jednakowa wobec tych cech myślenia twórczego. Zauważmy dalej, że giętkość i oryginalność myślenia

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

twórczego wymagają stosowania bardziej specyficznych i zintensyfikowanych zabiegów pedagogicznych.

Na podstawie wcześniej podanych wyników określono poziom myślenia dywergencyjnego. Jeśli na czternaście zadań testowych studenci otrzymali od 100% do 80% punktów, to oznacza to wysoki poziom ich myślenia dywergencyjnego. Uzyskanie zaś od 79% do 60% punktów w teście świadczy o średnim poziomie, poniżej 60% — o niskim poziomie tego myślenia (tab. 22).

Tabela 22

Poziom myślenia dywergencyjnego według testu
J.P. Guilforda w I i III etapie badań eksperymentalnych

Poziom myślenia dywergencyjnego	Liczba punktów w procentach	Liczba osób w procentach uzyskujących poszczególne poziomy			
		Przed eksperymentem		Po eksperymencie	
		Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna
Wysoki	100%–0%	10%	10%	10%	50%
Średni	79%–60%	40%	40%	50%	50%
Niski	59%–0%	50%	50%	40%	–
Ogółem		100%	100%	100%	100%

Źródło: opracowanie własne.

Przed eksperymentem studenci z grup kontrolnej i eksperymentalnej uzyskali tyle samo punktów. Stąd też w obydwóch grupach 10% badanych przejawia wysoki poziom myślenia dywergencyjnego, 40% — średni poziom i 50% — niski. Pod wpływem twórczych metod przekazywania wiedzy i stosowania treningów twórczości o 40% wzrósł poziomy myślenia dywergencyjnego studentów grupy eksperymentalnej. Pod wpływem przekazywania wiedzy w sposób konwencjonalny również zmienia się poziom myślenia dywergencyjnego na jego korzyść. Wzrosła liczba osób o 10% o średnim poziomie i zmalała liczba osób również o 10% o niskim poziomie myślenia twórczego.

W grupie eksperymentalnej w trzecim etapie badań najwięcej punktów uzyskiwali studenci w zakresie płynności słownej — średnio ok. 30 p. każdy badany i w zakresie oryginalności myślenia — średnio po 25 p. każda osoba. Natomiast najmniej punktów pozyskali w zakresie giętkości symboliczno-adaptacyjnej i w rozwiązywaniu problemów, czyli średnio 4 punkty jeden respondent. W pierwszym etapie badań te cechy były adekwatnie i charakterystycznie wyżej i niżej punktowane. W grupie zaś kontrolnej najwięcej punktów respondenci uzyskali w zakresie płynności słownej, średnio po 23 i płynności ideacyjnej — po 8, a najmniej w za-

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

kresie giętkości symboliczno-adaptacyjnej — tj. średnio po 2 punkty. W pierwszym i trzecim etapie badań tej grupy najwięcej i najmniej punktów studenci uzyskali w zakresie wcześniej wymienionych cech.

Charakterystyczne jest to, że przed i po eksperymencie niezależnie od grupy (czy to kontrolnej, czy eksperymentalnej) nauczyciele klas początkowych studiujący niestacjonarnie uzyskiwali wyniki najslabsze w zakresie giętkości symboliczno-adaptacyjnej, a najlepsze w zakresie płynności słownej.

Kolejno do badania poziomu myślenia twórczego zastosowano Rysunkowy Test Myślenia Twórczego autorstwa K.K. Urbana i H.G. Jellena, którego wyniki przedstawiono w tab. 23.

Tabela 23

Poziom myślenia twórczego według testu
K.K. Urbana H.G. Jellena w I i III etapie badali eksperymentalnych

Poziom myślenia twórczego	Liczba punktów w procentach	Liczba osób w procentach uzyskujących poszczególne poziomy			
		Przed eksperymentem		Po eksperymencie	
		Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna
Wysoki	100%–80%	10%	10%	10%	10%
Średni	79%–60%	20%	10%	20%	30%
Niski	59%–0%	70%	80%	70%	60%
Ogółem		100%	100%	100%	100%

Źródło: opracowanie własne.

W czasie badania za pomocą testu zadaniem studenta było dokończenie rysunku, który już miał ramę wzdłuż boków kartki, a we wnętrzu: półkole, linię łamaną, tworzącą kąt prosty, linię falistą, linię przerywaną, składającą się z trzech krótkich odcinków oraz mały niedokończony kwadracik poza ramą. Całość robi wrażenie niedokończonego rysunku. Uzupełnić rysunek można na wiele sposobów, czyli od najprostszych do nietypowych, oryginalnych. Po instrukcji, mówiącej o dokończeniu rysunku w sposób dowolny, bez używania linijki, gumki i innych pomocy, badani rozwiązują test w ciągu 15 minut. Końcowy rysunek podlega czternastostopniowej ocenie jakościowej i ilościowej (dokładny opis Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000). Badani przede wszystkim tworzyli rysunki na wybrany temat, w których wykorzystali elementy już istniejące w rysunku i logicznie je wiązali w całość (co świadczy o kontynuacji — cecha twórczości), uzupełniali już istniejące elementy (cecha twórczości — uzupełnianie), co prowadziło do stwarzania przez respondentów nowych elementów, łączenia ich liniami. Mało osób wychodziło poza ramkę rysunku

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

(włączając kwadrat leżący poza nią) i ich prace nie miały ujęcia perspektywicznego, humoru, abstrakcyjności, były standardowe.

W wyniku konwencjonalnego sposobu pracy nie zmienia się poziom myślenia twórczego w grupie kontrolnej. Pod wpływem stosowania aktywnych metod pracy i treningów myślenia twórczego w grupie eksperymentalnej w I i III etapie badań nie zmienił się wysoki poziom myślenia twórczego (po 10% badanych), a zwiększył się poziom średni o 10% respondentów kosztem niskiego poziomu.

Również bardzo charakterystyczne i specyficzne jest to, że w grupie kontrolnej i eksperymentalnej studenci uzyskali: 1. najwięcej punktów w zakresie kontynuacji rysunku (przed eksperymentem Gk i Ge — po 9 punktów, a po eksperymencie Gk — po 10 i Ge — po 15 punktów); 2. najmniej punktów w zakresie połączeń figuralne — symbolicznych i niestereotypowości w I i III etapie po 0 punktów.

Średnie wyników z obydwóch testów poziomu myślenia twórczego zestawiono w tab. 24.

Tabela 24

Poziom myślenia twórczego według testów
J.P. Guilforda oraz K.K. Urbana, H.G. Jellena w I i III etapie badali eksperymentalnych

Poziom myślenia twórczego	Liczba punktów w procentach	Liczba osób w procentach uzyskujących poszczególne poziomy			
		Przed eksperymentem		Po eksperymencie	
		Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna	Grupa eksperymentalna
Wysoki	100%–80%	10%	10%	10%	30%
Średni	79%–60%	30%	25%	40%	40%
Niski	59%–0%	60%	65%	50%	30%
Ogółem		100%	100%	100%	100%

Źródło: opracowanie własne.

Stosowanie twórczych metod i treningów ma wyraźny wpływ na podwyższenie poziomu myślenia twórczego badanych. Wzrost ten dotyczy wysokiego poziomu myślenia o 20%, średniego — o 15%, a zmalał niski poziom myślenia o 20% respondentów. Reasumując dokonana tutaj analizę — aktywne sposoby pracy i treningi twórczego myślenia wpływają na wzrost o 35% poziomu myślenia twórczego nauczycieli klas młodszych studiujących zaocznie. Również konwencjonalny styl pracy podwyższa poziom myślenia twórczego, ale zaledwie o 5%. Zatem w zakresie myślenia twórczego aktywne metody i treningi pracy mają większy wpływ o 30% od konwencjonalnego sposobu pracy nauczyciela akademickiego.

W tej części pracy przeanalizowano wyniki badań rozwoju cech i poziom myślenia twórczego badanych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej. Należy też stwierdzić, iż twórcze metody pracy i treningi twórczego myślenia wpływają na wzrost o 35% poziomu myślenia twórczego w grupie eksperymentalnej w stosunku do kontrolnej (w której realizowano przedmiot tradycyjnymi metodami). Pod wpływem eksperymentu w grupie eksperymentalnej szybciej rozwija się płynność myślenia i dostrzeganie problemów, a wolniej giętkość i oryginalność myślenia. Można więc stwierdzić, że pedagogika twórczości realizowana twórczymi metodami i treningami jest wystarczająca do rozwoju myślenia twórczego.

Cele i motywy podejmowania twórczości pedagogicznej przez uczestników eksperymentu i odpowiedzialność za nie

Przede wszystkim sam podmiot (w tym nauczyciel) jest źródłem własnych celów aktywności, które motywują działania (A. Tokarz, 2005). Skonkretyzowane cele pracy ją ukierunkowują, prowadząc do jej efektywności — co przedstawia diagram 3 w paragrafie 2.2.1. rozprawy. Celem jest miejsce, punkt do którego zdążamy, który chcemy osiągnąć (E. Sobol, red., 1998). Cel w procesie twórczym nie jest jasny i stabilny. Często zmienia się on w trakcie samego procesu twórczego, dzięki pojawiającym się coraz to nowszym cząstkowym i globalnym jego wynikom (E. Nęcka, 2001). Cele i motywację pracy twórczej nauczycieli klas młodszych badamy za pomocą ankiety (aneks 5). Dla badanych studiujących nauczycieli w I etapie badań w grupie kontrolnej i eksperymentalnej najważniejszym celem jest: przekazywanie wiedzy (po 24% respondentów) lub dobro dziecka i wszechstronny rozwój jego osobowości (po 15% respondentów), co przynosi im zadowolenie. Natomiast ich pracę powinna charakteryzować: punktualność, systematyczność i sumienność (po 11% nauczycieli). Muszą być sprawiedliwi (po 18% pedagogów), uczciwi (po 14% wychowawców), tolerancyjni (po 11% badanych), odważni w wyrażaniu swojego zdania i przekonania (po 6% respondentów). Zauważyć można, że w codziennej pracy i współpracy z rodzicami wychowanków najważniejsze jest dziecko (po 11% nauczycieli) oraz przystępne przekazywanie wiedzy (po 24% rozmówców).

W grupie kontrolnej i eksperymentalnej w I etapie eksperymentu po 15% badanych wyznacza cele swojej twórczej pracy pedagogicznej związane z praktyką zawodową, niesieniem dobra dzieciom, które ich satysfakcjonują.

W grupie kontrolnej po przeprowadzonym eksperymencie dla studiujących nauczycieli klas młodszych najważniejszym celem pracy twórczej pedagogicznej jest osiągnięcie sukcesu przez nauczycieli pracujących w dobrej atmosferze (10% badanych), którzy z kolei mają przyczynić się do rozwoju dzieci i ich uodpornienia na porażki w przyszłości (po 30% respondentów). Wzorem w pracy pedagogicznej

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

są dla nich ich rodzice, nauczyciel ze szkoły, koleżanka z pracy i np. J. Korczak, M. Bogdanowicz (po 10% badanych). Uważają oni też, iż ich cele zmieniają się w toku wykonywanego zawodu, co wynika z poczucia świadomości (10% respondentów), która rozwija się w trakcie codziennych obserwacji życia szkolnego oraz jego problemów (60% badanych).

W trzecim etapie badań w grupie eksperymentalnej studenci stwierdzają, że wzorem w pracy są dla nich zwierzchnicy (10% badanych), koleżanki z pracy (50% respondentów) lub np. J. Korczak (30% nauczycielek). Celem ich pracy zawodowej i twórczości pedagogicznej jest dobro i wszechstronny rozwój uczniów (70% respondentów), dobre wykonywanie swoich obowiązków zawodowych, podnoszenie swoich kwalifikacji, radzenie sobie w trudnych sytuacjach (po 10% badanych). Ich cele wpływają z aktualnych sytuacji, niepowodzeń zawodowych (po 10% nauczycieli), troski o uczniów (20% studiujących) i doświadczeń pedagogicznych (50% respondentów).

Po zrealizowanym eksperymencie w grupie kontrolnej 25% badanych podejmuje cele w twórczej pracy pedagogicznej przynoszące zewnętrzne zyski (czyli tworzą innowację, aby osiągnąć kolejny stopień awansu zawodowego, nagrodę dyrektora szkoły itp.), 40% nauczycieli — rozwijające ich uczniów. W grupie eksperymentalnej zaś 38% studiujących podejmuje cele dla rozwoju wychowanków i 10% respondentów dla korzyści. Zatem eksperyment wniósł korzystne zmiany w grupie eksperymentalnej, ponieważ wzrósł odsetek podejmowania celów dla rozwoju dzieci do 23% studentów.

Wyznaczane cele motywują naszą pracę zawodową, czyli będą to bodźce skłaniające do działania i osiągania postawionych wcześniej celów, co ma duże znaczenie dla efektywności pracy zawodowej (diagram 3, podr. 2.3.1.). W obydwóch grupach i na obu etapach badań akcentują, że lubią swój zawód, pracę z dziećmi (po 46% nauczycieli) oraz odczuwają satysfakcję (30% respondentów) i radość (24% badanych). Natomiast 19,5% wychowawców ma silną motywację pracy z dziećmi. W obydwóch grupach 33% nauczycieli przejawia motywację autonomiczną na początku badań.

W grupie eksperymentalnej w trzecim etapie badań najważniejszymi motywami podejmowanej twórczości pedagogicznej są: dobro dziecka (40% respondentów), odpowiedzialność, obowiązkowość, solidarność, uczciwość zawodowa (po 30% nauczycieli), zdobywana wiedza i tworzone innowacje (po 10% studiujących). Źródło tych motywów spoczywa w ich wieloletnich doświadczeniach zawodowych, dobrym przygotowaniu pedagogicznym i metodycznym (po 15% studiujących), ich środowisku rodzinnym (10% badanych), utożsamianiu się z problemami dzieci i ich rodziców (30% respondentów).

Natomiast w grupie kontrolnej w ostatnim etapie eksperymentu motywami twórczości pedagogicznej nauczycieli klas początkowych są: dobro dzieci (60% ba-

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

danych), uczciwość, pracowitość, cierpliwość, opiekuńczość i opanowanie (po 10% respondentów). Ich źródłem jest osobowość samych nauczycieli i ich rodziny (po 20% respondentów), wiedza i doświadczenia (po 20% badanych) oraz odpowiedzialność zawodowa (30% nauczycieli).

Po przeprowadzonym eksperymencie w grupie eksperymentalnej aż 40% badanych (czyli o 15% więcej niż w I etapie badania) określa, że w twórczej pracy pedagogicznej przyświecają im motywy autonomiczne. Natomiast instrumentalne poznawcze zadaniowe występują u 13,3% respondentów. W grupie kontrolnej w III etapie badań 11,6% badanych (liczba zmalała o ok. 14% w stosunku do I etapu) wybrało motywy autonomiczne, a 23,3% respondentów instrumentalne motywy poznawcze zadaniowe.

Z celami i motywami w pracy pedagogicznej ściśle związana jest odpowiedzialność za nią, czyli jest to obowiązek prawny i moralny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji (diagram 3, podr. 2.3.1.). W obydwóch grupach nauczyciele czują się odpowiedzialni za proces edukacyjny (26% nauczycieli), realizowany program, osiągnięcia uczniów (po 17% wychowawców), bezpieczeństwo dzieci (20% pedagogów) oraz wychowanie, rozwój i stan zdrowia wychowanków (po 6% badanych). Czują się odpowiedzialni tylko za współdziałanie w opiece i rozwoju dzieci (14% respondentów). Najmniej istotne dla nauczycieli okazuje się opanowanie, dobra atmosfera pracy z rodzicami, osiągnięcia (po 4% wychowawców). Wykonując swoje zadania w szkole, wobec kolegów i koleżanek pedagogicy odczuwają zadowolenie i satysfakcję (29% respondentów), sukcesy i porażki (po 20% nauczycieli) i niedowartościowanie ze strony władz szkolnych (17% badanych). Nauczyciele wiedzą, że odpowiadają za przygotowanie się do pracy (14% studiujących) i dokładność w pracy (13% badanych). Nieliczni (tj. po 6% pedagogów) zwracają uwagę też na „dążenie do rozwoju własnego”, rzetelność wypełnianych zadań, poszanowanie przedmiotów szkoły i godne reprezentowanie szkoły w środowisku.

W trzecim etapie badań w grupie kontrolnej studiujący czują się odpowiedzialni za rozwój, bezpieczeństwo, nauczanie, sukcesy uczniów i wytworzoną wśród nich atmosferę pracy (po 15% nauczycieli), współpracę z ich rodzicami, nauczycielami i zwierzchnikami (po 10% badanych). Swoją odpowiedzialność za twórczą pracę pedagogiczną okazują sumiennością, punktualnością, obowiązkowością, rzetelnością, przygotowaniem się do zajęć i zaangażowaniem (po 15% respondentów). W realizacji swojej innowacji czują się odpowiedzialni za jej efekt (30% nauczycieli) i korzyści, jakie ona niesie ich uczniom (20% badanych). Jeśli utworzona przez nich innowacja nie jest efektywna, to przyznają się (70% studiujących) i wprowadzają poprawki jej elementów (30% nauczycieli) lub zmieniają w całości swój pomysł (20% badanych), lub nawet rezygnują z niej (20% respondentów).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

W grupie eksperymentalnej w trzecim etapie badań nauczyciele w swojej twórczej pracy pedagogicznej czują się odpowiedzialni za bezpieczeństwo (40% respondentów), wychowanie i nauczanie (po 20% badanych), rozwój uczniów (30% nauczycieli), przygotowanie ich do życia (16% studiujących). Swoją odpowiedzialność okazują rzetelnością (60% badanych), dobrym przygotowywaniem się do zajęć (30% respondentów), sumiennością (20% nauczycieli), podnoszeniem kwalifikacji (10% studiujących). Każdą trudną sytuację analizują (23% badanych) i przyznają się do popełnionych błędów (60% respondentów) oraz wyjaśniają i naprawiają je (po 15% studiujących). W czasie wdrażania swojej innowacji czują się odpowiedzialni za dzieci, ich dobro i rozwój (po 30% badanych), wyniki i przebieg wprowadzonej zmiany (20% respondentów) oraz podwyższanie jakości pracy (10% nauczycieli). Gdy wprowadzona własna innowacja nie przynosi zamierzonych rezultatów, wówczas chcą poznać tego przyczyny (10% respondentów), przerabiają ją, rezygnują z niej (po 20% badanych), a nieliczni nadal by ją realizowali (8% nauczycieli).

W I etapie eksperymentu w obydwóch grupach 13,5% badanych czuje odpowiedzialność za i wobec dzieci, 18% respondentów zaś odpowiada wobec dyrekcji i współpracowników. W III etapie eksperymentu wyniki się różnicują, tzn. w grupie eksperymentalnej 22% nauczycieli deklaruje odpowiedzialność za i wobec wychowanków oraz 10% wobec zwierzchników i pracowników. W grupie kontrolnej zaś nie nastąpiły zmiany w stosunku do I etapu badań.

Współczesny nauczyciel musi w swojej pracy pedagogicznej hierarchizować wartości, dokonując (między nimi) celowego wyboru. Przyjmowane przez niego wartości, cele cały czas się zmieniają w wyniku pozyskiwanej wiedzy i doświadczeń zawodowych, o czym piszą badani. Wychowanie daje pożądane efekty, gdy nauczyciel-wychowawca w swoim życiu zawodowym i osobistym stosuje zasady, które przekazuje i wpaja wychowankom. Naczelną normą każdego nauczyciela, a w tym twórczego pedagogicznie, jest odpowiedzialność za i wobec dziecka, troska o jego los i przyszłość.

Reasumując powyższe rozważania, należy zauważyć, że nauczyciele wiedzą, iż podstawowym celem ich pracy zawodowej, jak i obowiązkiem moralnym jest dobro dziecka, właściwe i wszechstronne kształtowanie osobowości, przygotowanie go do życia i działania. Wiedzą, że należy umiejętnie przekazywać wiedzę wychowankom. Jednak nie każdy z nich zrezygnowałby z realizowanej innowacji lub przynajmniej ją zmodyfikował dla dobra i rozwoju uczestniczących w niej uczniów. W I etapie badań w grupie kontrolnej i eksperymentalnej 17,8% badanych przyjmuje cele i motywy autoteliczne oraz odpowiedzialność za i wobec dzieci. W III etapie badań w grupie eksperymentalnej grupa ta wzrosła o 15,5% badanych, czyli 33,3% nauczycieli podejmuje odpowiedzialne zadania wobec i za dziecko wpływające z ich wewnętrznych pobudek, co przynosi im satysfakcję i zadowolenie z pracy twórczej.

W grupie kontrolnej jest zaledwie 21,3% takich respondentów. Zatem można powiedzieć, że eksperyment (realizacja pedagogiki twórczości twórczymi metodami i treningami) wywiera znaczny wpływ na podejmowane cele, motywy autoteliczne i odpowiedzialność wobec uczniów i za nich w stosunku do pedagogiki twórczości realizowanej standardowymi sposobami pracy.

Zachowania twórcze i odtwórcze studiujących nauczycieli klas początkowych

Kolejnym zadaniem badawczym było określenie zachowań twórczych nauczycieli klas początkowych w pracy pedagogicznej, do czego wykorzystano kwestionariusz KANH (S. Popek, 2003) i rozprawki studentów na temat: „Moja twórczość pedagogiczna”. Zachowania twórcze mają znaczenie dla efektywnych działań twórczych pedagogicznie (diagram 3, podr. 2.3.1.) W I i III etapie eksperymentu dla każdego badanego grupy kontrolnej i eksperymentalnej autorka zestawiała cechy poszczególnych skal, co pozwala określić, które cechy z poszczególnych skal (K, A, N, H) dominują u nauczycieli klas I–III oraz jak się zmieniło ich natężenie pod wpływem eksperymentu. Wyniki badań zachowań twórczych i odtwórczych badanych w I i III etapie badań w grupie kontrolnej i eksperymentalnej różnią się mało. Zaznaczymy, że eksperyment nie wniósł zasadniczych zmian w zachowania twórcze nauczycieli klas młodszych. To znaczy, że wyniki badań w grupie kontrolnej w I i III etapie i grupy eksperymentalnej w I etapie są zbliżone. Nieznaczna różnica występuje tylko w wynikach badań grupy eksperymentalnej między I i III etapem badań — tab. 25.

Wśród wymienionych cech w sferze charakterologicznej istotnych dla zaistnienia zachowań twórczych i ich rozwoju, jest pięć najważniejszych: niezależność, oryginalność, odwaga, spontaniczność i ekspresja. W grupie kontrolnej prowadzonego eksperymentu (w I i III etapie badań wyniki badań były takie same) i grupie eksperymentalnej (I etapu badań) u 50% badanych występuje tych pięć cech. Wśród nauczycieli klas początkowych 70% jest odpowiedzialnych, samokrytycznych, samoorganizujących się i mających wysokie poczucie własnego „Ja”, 60% badanych zaś jest spontanicznych, konsekwentnych i niezależnych, a 50% respondentów tolerancyjnych, odważnych i aktywnych. Zaledwie trzy cechy spośród najistotniejszych dla postawy twórczej występują w 60% u badanych z grupy kontrolnej. Nauczyciele twórczy lubią dominować i czują się dobrze, gdy inni im się podporządkowują, przyznają im rację. Sami wybierają sposoby zachowań i pokonywania trudności natury edukacyjnej, niezależnie od dobrych rad i wskazówek, jakie otrzymują od przełożonych.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 25

Cechy zachowań twórczych badanych z grupy kontrolnej
w I i III etapie badań i badanych z grupy eksperymentalnej w I etapie badań

Sfera charakterologiczna					Sfera poznawcza				
Nr pytania z kwestionariusza KANH	Cechy nonkonformizmu	Liczba osób (w %) akceptujących cechę			Nr pytania z kwestionariusza KANH	Cechy zachowań heurystycznych	Liczba osób (w %) akceptujących cechę		
		w pełni (2 pkt)	częściowo (1 pkt)	wcale (0 pkt)			w pełni (2 pkt)	częściowo (1 pkt)	wcale (0 pkt)
N-19 26	niezależność	60	10	–	H-1 29	samodzielność obserwacji	60	40	–
N-2 49	aktywność, witalizm	50	50	–	H-1	pamięć logiczna	60	40	–
N-3	elastyczność adaptacyjna	30	30	40	H-3 25	wyobraźnia twórcza	30	60	10
N-4 20	oryginalność	30	70	–	H-4 33	myślenie dywergencyjne	40	50	10
N-5 40	konsekwencja	60	40	–	H-5 53	uczenie się rokonstruktywne	60	40	–
N-6 60	odwaga	50	30	20	H-6 8	uczenie się samodzielne	10	80	10
N-7	dominatywość	10	60	30	H-7 15	uczenie się przez zrozumienie	30	60	10
N-8 15	samoorganizacja	70	30	–	H-8 42	elastyczność intelektualna	20	60	20
N-8 22	spontaniczność, ekspresja	60	40	–	H-9 46	aktywność poznawcza	70	30	–
N-10 36	otwartość	40	60	–	H-10 3	wysoka refleksywność	40	60	–
N-11 44	odporność i wytrwałość	40	60	–	H-11 12	samodzielność intelektualna, twórczość	30	70	–
N-12 32	odpowiedzialność	70	30	–	H-12 38	wysoka sprawność, umiejętność konstrukcyjna	70	30	–
N-13 54	samokrytycyzm	70	30	–	H-13 1	twórczość werbalna	60	40	–
N-14 10	tolerancyjność	50	20	30	H-14 50	zdolności techniczne	80	20	–
N-15 58	wysoki poczucie wartości „Ja”	70	20	10	H-15 21	uzdolnienia artystyczne	30	60	10

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

Natomiast spośród cech sfery poznawczej, istotnych dla zaistnienia i rozwijania zachowań twórczych, najważniejszych jest siedem: wyobraźnia twórcza, myślenie twórcze, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, samodzielność intelektualna, twórczość werbalna, uzdolnienia artystyczne, które występują u 40% badanych grupy kontrolnej i eksperymentalnej. W grupie kontrolnej prowadzonego eksperymentu (w I i III etapie badań wyniki badań były takie same) i grupie eksperymentalnej (I etapu badań) 80% badanych charakteryzuje się zdolnościami technicznymi, 70% respondentów — sprawnością i umiejętnościami konstrukcyjnymi i aktywnością poznawczą, 60% zaś nauczycieli — twórczością werbalną, uczeniem się rekonstruktywnym, pamięcią logiczną, samodzielnością obserwacji. Zaledwie dwie cechy spośród najistotniejszych dla zachowań twórczych występują w 51% u badanych z grupy kontrolnej. Są oni uzdolnieni artystycznie, technicznie i mają łatwość w posługiwaniu się językiem. W nowych sytuacjach tworzą własne reguły, ale starają się postępować rozważnie i nie sugerują się wzorcami przyjętymi przez innych.

Jak wynika z zestawienia tabelarycznego (tab. 24) i analizy, można uogólnić, iż u 45% badanych nauczycieli klas I–III grupy kontrolnej w I i III etapie badań i grupy eksperymentalnej w I etapie badań występują cechy zachowań twórczych w sferze charakterologicznej i poznawczej. Wszelkie trudne zadania natury dydaktyczno-wychowawczej rozwiązują samodzielnie, nie uwzględniając przyjętych zasad i sposobów, próbują je rozwiązać inaczej niż pozostali nauczyciele, a jednocześnie skutecznie. Nie ukrywają entuzjazmu i swojej energii, działają szybko i bezpośrednio, nie lubią bierności i bezczynności. Realizują swoje pomysły, nawet wbrew woli innych podmiotów edukacji. Ci nauczyciele lubią też poznawać różne zjawiska, pogłębiać swoją wiedzę, bez inspiracji zewnętrznej (np. dyrekcji, nauczyciela metodycznego itp.).

Podobne zestawienie tabelaryczne dla cech zachowań odtwórczych przedstawiono w tab. 26.

W grupie kontrolnej (w I i III etapie badań) i grupie eksperymentalnej (w I etapie badań) prowadzonego eksperymentu wśród cech konformizmu u 60% nauczycieli klas I–III występują stereotypowe zachowania, a u 20% — niesamodzielność połączona z brakiem krytycznego podejścia. U 40% badanych występują cechy konformizmu. Nauczyciele ci lubią być kierowani przez innych. W nowych i trudnych sytuacjach edukacyjnych wykazują cechy działania chaotycznego. Z tego względu stosują znane już sobie metody, formy i środki pracy dydaktyczno-wychowawczej.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 26

Cechy zachowań odwzorowanych u badanych z grupy kontrolnej w I i III etapie badań i badanych z grupy eksperymentalnej w I etapie badań

Sfera charakterologiczna					Sfera poznawcza				
Nr pytania z kwestionariusz KANH	Cechy konformizmu	Liczba osób (w %) akceptujących cechę			Nr pytania z kwestionariusz KANH	Cechy zachowań algorytmiczne	Liczba osób (w %) akceptujących cechę		
		w pełni (2 pkt)	częściowo (1 pkt)	wcale (0 pkt)			w pełni (2 pkt)	częściowo (1 pkt)	wcale (0 pkt)
K-1 11	zależność	10	60	30	A-1 5	sposobność kierowana	40	50	10
K-2 34	pasywność	10	40	50	A-2 57	pamięć mechaniczna	10	60	30
K-3 14	sztywność adaptacyjna	10	70	–	A-3 18	wyobraźnia odwzorowa	20	60	20
K-4	stereotypowość	60	40	–	A-4 31	myślenie konwergencyjne	50	50	–
K-5	uległość, słabość	10	40	50	A-5 47	uczenie się reproduktywne	50	40	10
K-6 5	bojaźliwość (łękliwość)	–	40	60	A-6 35	uczenie się ukierunkowane	–	60	40
K-7 48	podporządkowanie	10	30	60	A-7 13	uczenie przez rozumienie	80	20	–
K-8 4	niesamodzielność	20	40	40	A-8 28	sztywność intelektualna	–	70	30
K-9 17	zahamowanie	10	40	50	A-9 43	bierność poznawcza	30	30	40
K-10 24	defensywność	10	50	40	A-10 39	niska refleksyjność	–	80	20
K-11 37	słaba odporność i wytrwałość	10	40	50	A-11 9	wdrukowywanie się	20	70	10
K-12 31	nieodpowiedzialność	10	20	70	A-12 23	niska sprawność i umiejętności konstrukcyjne	–	40	60
K-13 55	brak krytycyzmu	10	20	70	A-13 51	odtwórczość werbalna	–	50	50
K-14 41	nietolerancyjność	10	40	50	A-14 59	brak pomysłowości technicznej	–	20	80
K-15 45	niskie poczucie wartości „Ja”	–	30	70	A-15 16	brak uzdolnień artystycznych	–	50	50

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Natomiast spośród cech sfery poznawczej, istotnych dla zachowań odtwórczych, w grupie kontrolnej prowadzonego eksperymentu (w I i III etapie badań wyniki badań były takie same) i grupie eksperymentalnej (I etapu) 80% badanych charakteryzuje się uczeniem przez rozumienie, 50% respondentów — myśleniem konwergencyjnym i uczeniem się reproduktywnym i 40% nauczycieli — kierowaną spostrzegawczością. Ich obserwacje zjawisk edukacyjnych są nieuporządkowane i lakoniczne. Dopiero po ukierunkowaniu obserwacji i czynności nabierają one cech dokładności, harmonii, logiczności i porządku.

Cechy sfery poznawczej charakterystyczne dla zachowań odtwórczych występują — uogólniając dane tabli i ich analizę — u 49 % nauczycieli grupy kontrolnej (w I i III etapie badań) i grupy eksperymentalnej (I etapu badań). Nauczyciele odtwórczy akceptują dotychczasowe obyczaje w pracy zawodowej. Stosują już znane, wypróbowane i utrwalone sposoby zachowań i reguł pracy zawodowej. Pracując i ucząc się, są nastawieni na zapamiętywanie i zrozumienie treści. Równocześnie dbają o dokładność opanowania materiału pod względem jego istoty, układu, formy, kolejności, jego zakresu i wzajemnego powiązania treści. Zatem zestawiając i uogólniając dane z powyższych dwóch tabel, można śmiało powiedzieć, że u badanych grupy kontrolnej w I i III etapie eksperymentu i grupy eksperymentalnej (I etapu badań) występują zachowania twórcze u 45% badanych, a odtwórcze u 5%.

W kolejnych dwóch tabelach (27 i 28) w podobny sposób jak wcześniej zestawiono procentowo cechy zachowań twórczych i odtwórczych dla badanych z grupy eksperymentalnej w III etapie badań.

W grupie eksperymentalnej w III etapie badań zaszły znaczne zmiany. Aż 70% badanych charakteryzuje się odpowiedzialnością, samokrytycyzmem, wysokim poczuciem własnej wartości, samoorganizacją. Kolejno 60% respondentów wykazuje takie cechy, jak spontaniczność, konsekwencja, niezależność, odporność, oryginalność i wytrwałość, a 40% nauczycieli tolerancję, odwagę, aktywność. U 60% badanych z grupy eksperymentalnej w III etapie badań występują cechy nonkonformistyczne. Stale analizują oni swoje i uczniów zachowania i rezultaty pracy. Są gotowi wycofać się z przyjętego stanowiska, jeśli nie mają racji. Nie kryją przed otoczeniem popełnianych błędów, ale też nie ulegają naciskom przełożonych. Mają także dużą potrzebę wyrażania swoich myśli poprzez wypowiedzi i demonstrowane zachowania.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 27

Cechy zachowań twórczych badanych z grupy eksperymentalnej w III etapie badań

Sfera charakterologiczna					Sfera poznawcza				
Nr pytania z kwestionariusz KANH	Cechy nonkonformizmu	Liczba osób (w %) akceptujących cechę			Nr pytania z kwestionariusz KANH	Cechy zachowań heurystycznych heurystycznych	Liczba osób (w %) akceptujących cechę		
		w pełni (2 pkt)	częściowo (1 pkt)	wcale (0 pkt)			w pełni (2 pkt)	częściowo (1 pkt)	wcale (0 pkt)
N-1 26	niezależność	60	10	–	H-1 29	samodzielność obserwacji	60	40	–
N-2 49	aktywność, witalizm	50	50	–	H-2	pamięć logiczna	60	40	–
N-3	elastyczność adaptacyjna	30	30	40	H-3 25	wyobraźnia twórcza	30	60	10
N-4 20	oryginalność	60	40	–	H-4 33	myślenie dywergencyjne	40	50	10
N-5 -10	konsekwencja	60	40	–	H-5 53	uczenie się rokonstrukttywne	60	40	–
60	odwaga	50	30	20	H-6 8	uczenie się samodzielne	10	80	10
N-7 6	dominatywość	10	60	30	H-7 15	uczenie się przez zrozumienie	30	60	10
N-8 15	samoorganizacja	70	30		H-8 42	Elastyczność intelektualna	20	60	20
N-9	spontaniczność, ekspresja	60	40	-	H-9 46	aktywność poznawcza	70	30	-
N-10 36	otwartość	40	60		H-10 3	wysoka refleksyjność	40	60	–
N-11 11	odporność i wytrwałość	60	40		H-11	samodzielność intelektualna, twórczość	30	70	–
N-12 32	odpowiedzialność	70	30		H-12 38	wysoka sprawność, umiejętność konstrukcyjna	70	30	–
N-13 54	samokrytycyzm	70	30		H-13 1	twórczość werbalna	60	40	–
N-14 10	tolerancyjność	50	20	30	H-14 50	zdolności techniczne	80	20	–
N-15 58	wysoki poczucie wartości „Ja”	70	20	10	H-15	uzdolnień, artystyczne	30	60	10

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Znaczne zmiany nastąpiły również w zakresie cech heurystycznych u badanych z grupy eksperymentalnej w III etapie badań. Podobnie jak w I etapie badań 80% badanych charakteryzuje się zdolnościami technicznymi, 70% nauczycieli — sprawnościami i umiejętnościami konstrukcyjnymi, aktywnością poznawczą i — co pojawiało się w III etapie badań — twórczą samodzielnością intelektualną. Wśród respondentów 60% jest twórczych werbalnie, uczących się rekonstruktywnie, samodzielnie prowadzących obserwacje i mających rozwiniętą pamięć logiczną oraz — co również pojawiało się w III etapie badań — myślących dywergencyjnie. U 60% badanych z grupy eksperymentalnej w III etapie badań występują cechy heurystyczne. Starają się oni zawsze najskuteczniej samodzielnie organizować wolny czas i naukę uczniom. Lubią poznawać różne zjawiska i pogłębiać swoją wiedzę. Potrafią szybko i skutecznie wymyślać nowe rozwiązania nawet trudnych sytuacji życiowych czy dydaktyczno-wychowawczych.

Na podstawie powyższej analizy zauważamy zatem, że zachowania twórcze w grupie eksperymentalnej w III etapie badań przejawia 60% nauczycieli uczestniczących w badaniach. Starają się być odpowiedzialni w pracy zawodowej i życiu osobistym. Zależy im na realizacji przyjętych zobowiązań wobec podmiotów edukacyjnych. W razie niepowodzenia gotowi są ponieść nawet przykre konsekwencje. Można więc wyciągnąć wniosek, że pedagogika twórczości realizowana twórczymi metodami i treningami jest o 60% skuteczniejsza w rozwoju zachowań twórczych studiujących nauczycieli, w porównaniu do tego przedmiotu realizowanego konwencjonalnymi sposobami pracy.

U badanych grupy eksperymentalnej w III etapie badań dominującymi cechami w zakresie konformizmu są: niesamodzielność (20% nauczycieli), a w obrębie sfery algorytmicznej: uczenie się przez rozumienie (60% badanych), reproduktywne (50% respondentów). Uogólniając przedstawione zestawienie, możemy uznać, że 39% badanych uczestników z grupy eksperymentalnej przejawia zachowania odtwórcze. Nauczyciele ci z chęcią podporządkowują się zwierzchnikom, sami nie podejmując inicjatywy. Uczą się przez zapamiętanie i zrozumienie treści, zachowując ich porządek, kolejność i wzajemne powiązania.

Reasumując dane zebrane w tabelach i ich analizę, można zauważyć, że u 60% badanych z grupy eksperymentalnej w III etapie badań występują zachowania twórcze, a u 40% nauczycieli odtwórcze. O 15% wzrosła liczba zachowań twórczych (a o 15% zmalała liczba zachowań odtwórczych) w grupie eksperymentalnej w III etapie badań w stosunku do I etapu badań i w stosunku do grupy kontrolnej w I i III etapie badań. Zatem jest nieznaczny wpływ twórczych metod nauczania i treningów w grupie eksperymentalnej w stosunku do grupy kontrolnej, w której realizowano zajęcia w sposób konwencjonalny. S. Popek (1999, 2003) uważa, że zachowania twórcze są postawami twórczymi, czemu poświęcamy kolejny punkt analizy i interpretacji wyników badań własnych.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 28

Cechy zachowań odtwórczych badanych z grupy eksperymentalna w III etapie badań

Sfera charakterologiczna					Sfera poznawcza				
Nr pytania z kwestionariusz KANH	Cechy konformizmu	Liczba osób (w %) akceptujących cechę			Nr pytania z kwestionariusz KANH11	Cechy zachowań algorytmiczne	Liczba osób (w %) akceptujących cechę		
		w pełni (2 pkt)	częściowo (1 pkt)	wcale (0 pkt)			w pełni (2 pkt)	częściowo (1 pkt)	wcale (0 pkt)
K-1	zależność	10	60	30	A-1 5	sposprzegawczość kierowana	40	50	10
K-2 34	pasywność	10	40	50	A-2 57	pamięć mechaniczna	10	60	30
K-3 14	sztynność adaptacyjna	10	70		A-3 18	wyobrażenia odtwórcza	20	60	20
K-4	stereotypowość	-	40	60	A-4 31	myślenie konwergencyjne	-	40	60
K-5	uległość, słabość	10	40	50	A-5 47	uczenie się reproduktywne	50	40	10
K-6 52	bojaźliwość (lękliwość)	-	40	60	A-6 35	uczenie się ukierunkowane	-	60	40
K-7 48	podporządkowanie	10	30	60	A-7 13	uczenie przez rozumienie	60	40	-
K-8 4	niesamodzielność	20	40	40	A-8 28	sztynność intelektualna	-	70	30
K-9 17	zahamowanie	10	40	50	A-9 43	bierność poznawcza	30	30	40
K-10 24	defensywność	10	50	40	A-10 39	niska refleksyjność	-	80	20
K-II 37	słaba odporność i wytrwałość	-	50	50	A-11 9	wdrukowywanie się	20	70	10
K-12 31:1	niedopowiedzialność	10	20	70	A-12 23	niska sprawność i umiejętności konstrukcyjne	-	40	60
K-3 55	brak krytycyzmu	10	20	70	A-13 51	odtwórczość werbalna	-	50	50
K-14 41	nietolerancyjność	10	40	50	A-14 59	brak pomysłowości technicznej	-	20	80
K-15 45	niskie poczucie wartości „Ja”	-	30	70	A-15 16	brak uzdolnień artystycznych	-	50	50

Źródło: opracowanie własne.

Typologia postaw twórczych studentów kształconych do twórczości pedagogicznej

Wcześniej zinterpretowane wyniki badań poszczególnych cech twórczego pedagogicznie nauczyciela są częściami składowymi postaw (w podr. 4.4.1.–4.4.4.). Przypomnijmy, przyjmując tradycyjny podział, że tak jak w postawach ogólnych, w postawach twórczych nauczycieli można wyróżnić trzy komponenty: emocjonalno-motywacyjny (to emocjonalny stosunek do twórczości, motywy działania), poznawczy (dotyczących zasobu wiedzy z danej dziedziny) i działaniowy (czyli zachowania i opinie o uzyskanych efektach pracy dydaktyczno-wychowawczej — zob. H. Muszyński, 1987, S. Nowak, red., 1973). Każdy z wymienionych komponentów omówiono wcześniej w czwartym podrozdziale.

W tym ostatnim podrozdziale dokonamy klasyfikacji postaw twórczych według poszczególnych typów. W tab. 29 zestawiono typy postaw twórczych studentów uczestniczących w eksperymencie z obydwóch grup z I i III etapu badań.

Tabela 29

Reprezentowane typy postaw twórczych
przez nauczycieli klas młodszych uczestniczących w eksperymencie

Lp.	Typ twórczy	Procent osób reprezentujących poszczególne typy postaw twórczych			
		Grupa kontrolna		Grupa eksperymentalna	
		I etap	III etap	I etap	III etap
1.	Wzrokowy	30	40	30	45
2.	Behawioralny	30	20	30	20
3.	Wyobrażeniowy	15	15	15	10
4.	Intuicyjny	15	15	15	–
5.	Intelektualno-reflekcyjny	10	10	10	25
Ogółem		100	100	100	100

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań z pierwszego etapu w obydwóch grupach są podobne. Wzrokowe i behawioralne typy postaw twórczych przejawia 30% respondentów, po 10% badanych reprezentuje wyobrażeniowy, intuicyjny, emocjonalny i intelektualno-refleksyjny typ postaw twórczych. Po przeprowadzonym eksperymencie zachodzą zmiany w grupie eksperymentalnej. Wzrosła o 10% liczba nauczycieli w grupie kontrolnej i 15% w eksperymentalnej, którzy mają wzrokowy i intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej, czyli mają skłonności do obserwacji dostępnych obszarów edukacyjnych i ich kontemplacji. Spostrzegając, rozmyślając, zastanawiając się wyciągają wnioski, które kolejno prowadzą do działania. Zmalała proporcjonalnie grupa

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

nauczycieli o behawioralnej i intuicyjnej postawie, co wydaje się korzystne nie tylko z punktu widzenia twórczości pedagogicznej, ale i pracy pedagogicznej.

Poniżej przeanalizowano i zinterpretowano poszczególne typy postaw twórczych nauczycieli uczestniczących w eksperymencie na podstawie ich rozprawki na temat: „Moja twórczość pedagogiczna”. Tutaj zwrócono uwagę na utworzone indywidualnie innowacje przez studiujących zaocznie specjalność Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna, a dotyczyły one ekologii (2%), rozwijania zdolności i twórczość uczniów (2%) i współpracy szkoły z rodzicami i przedszkolem (2%). W każdym wypadku, interpretując poszczególne twórcze typy postawy pedagogicznej: 1. podano w tabeli punkty uzyskane na podstawie kwestionariusza, które wykazują na dominujący typ; 2. na osi współrzędnych ukazano się poszczególnych typów; 3. przeanalizowano te dwa zestawienia i rozprawkę nauczyciela.

Pierwsza z autorek samodzielnie utworzonej innowacji z ekologii, pt. „Najbliższe środowisko kulturowe”, pracuje 16 rok w szkole miejskiej i reprezentuje wzrokowy typ twórczej postawy pedagogicznej, co przedstawiono w tab. 30 i grafie 2.

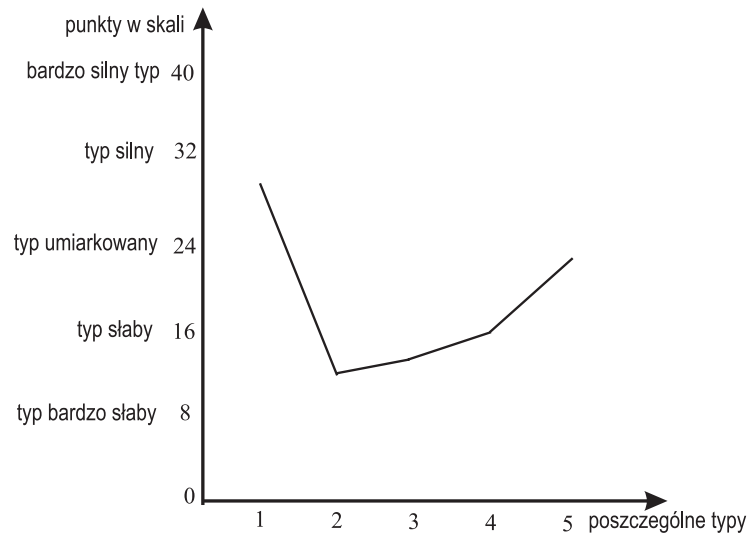
Tabela 30

Arkusz ocen wyników ze skali wzrokowego typu twórczej postawy pedagogicznej autorki innowacji „Najbliższe środowisko kulturowe”

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	29
		3	4	4	1	4	/	4	4	3	2	
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	13
		1	0	2	0	2	2	2	1	2	1	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	14
		1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	
4.	Wyobraźniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	16
		2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	17
		0	3	2	1	2	1	2	1	3	2	

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...



Graf 2. Profil typologiczny autorki innowacji „Najbliższe środowisko kulturowe”

Źródło: opracowanie własne.

Autorka programu chętnie tworzy innowacje pedagogiczne, których źródłem są prowadzone przez nią obserwacje sytuacji szkolnych, problemów w nauce lub zachowaniu uczniów. Sytuacje szkolne, doświadczenia pedagogiczne wydają się jej niewyczerpanym źródłem tworzenia i to do tego stopnia, że próby odrywania się od nich uważa za nierozsądne. Zapisuje pomysły, które przypadkiem się pojawiają. Więcej, uważa, że dla trudnych zaobserwowanych sytuacji należy stwarzać innowacje, aby je zlikwidować. Stąd też nauczyciel — według badanej — powinien pozyskiwać odpowiednią wiedzę, poszukiwać różnych rozwiązań metodycznych i na tej podstawie utworzyć własną innowację. W swojej pracy skupia się na pomocy dzieciom mający trudności w nauce. Stosuje różnorodne metody aktywizujące wychowanków i stwarza rodzinną atmosferę w klasie. Wcześniej skonstruowała wraz z koleżankami innowację, którą realizowała pierwsza (nie podaje jej tematu). Do utworzenia innowacji zainspirowały ją sytuacje zaobserwowane w szkole, a pobudziły ją i dodały jej odwagi szkolenia, które przeszła. Dzięki niej uczniowie przyswajają bardzo dużo wiadomości, głównie dotyczących własnego regionu. Innowacja ta zawiera treści z zakresu geografii, biologii, środowiska społecznego, historii, fizyki i chemii. Nauczycielka tworzyła ją dwa miesiące i realizowała dwa lata. Najpierw powstał pomysł, potem kolejno opracowała plan, który stopniowo rozbudowywała. Najtrud-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

niej było jej przystąpić do pracy oraz zebrać wszystkie pomysły i je zwerbalizować. Kolejnym problemem było wdrożenie innowacji w życie. Lekcje — uważa — były atrakcyjniejsze niż dotychczasowe. Uczniowie chętnie samodzielnie przygotowywali się do lekcji, byli — według autorki programu — twórczy, aktywni, zaangażowani i wrażliwi. Współpracowali z nadleśnictwem, zakładami pracy i gospodarstwami rolnymi. Stosowała głównie wycieczki, pracę indywidualną, gromadzenie okazów i pracę w laboratorium. Obserwowane potrzeby uczniów i sytuacje szkolne narzucały jej koncepcje innowacji. Utworzona przez nią innowacja jest realistyczna, dokładna i trafna. Proces twórczy jest u niej wyraźnie uchwytany. Faza przygotowania jest świadomym studiowaniem obserwowanej rzeczywistości i splata się z fazą kreacji. Inkubacja i iluminacja są prawie nieobserwowalne. Weryfikacja odbywa się poprzez porównywanie każdego aspektu dzieła z otaczającą rzeczywistością szkolną.

Autorka programu uważa się za twórczą, ponieważ pracuje nad sobą, dokształca się, bierze udział w szkoleniach. Jako twórczy nauczyciel koncentruje się na uczniach, stosuje nowatorskie, oryginalne rozwiązania, dostosowuje się do edukacyjnych potrzeb, ma dobry kontakt z rodzicami i ich dziećmi.

Behawioralny typ twórczej postawy pedagogicznej przeanalizujemy na przykładzie Zofii F. — autorki innowacji, dotyczącej adaptacji dzieci kl. I w szkole.

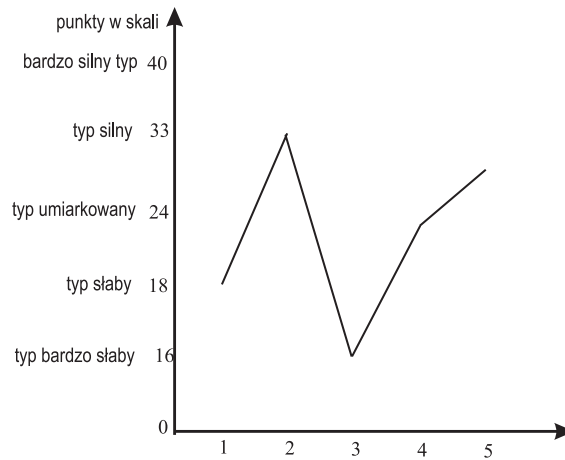
Tabela 31

Arkusze ocen wyników ze skali behawioralnego typu twórczej postawy pedagogicznej autorki innowacji

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	1	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	1	15	22	27	33	37	43	51	55	18
		1	1	1	1	2	2	3	2	3	2	
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	33
		4	4	4	3	3	3	3	2	4	3	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	16
		2	1	1	1	3	2	1	1	2	3	
4.	Wyobraźniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	25
		5	3	-2	3	1	3	1	3	3	3	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	26
		4	3	2	2	3	2	3	3	3	1	

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...



Graf 3. Profil behawioralnego typu twórczej postawy pedagogicznej

Źródło: opracowanie własne.

Autorka innowacji przystępuje do pracy bez ściśle określonego zamysłu, mając ogólną wizję lub też licząc na szczęśliwy przypadek. Najpierw zapisuje różne pomysły, a później zastanawia się nad ich wykorzystaniem. Zdarza się jej, że rozpoczyna pracę nad innym zagadnieniem, a w końcu stwarza coś zupełnie innego. Zmienia pomysł w czasie tworzenia innowacji. Uważa, że podjęty temat na ogół narzuca jej koncepcję dzieła w czasie jego tworzenia. Lubi pracę twórczą pedagogicznie, nie zwraca uwagi na jej poziom. Sama praca nad innowacją jest dla niej tworzeniem. Kiedy pracuje twórczo nad innowacją, jest tak nią pochłonięta, że nic innego jej nie interesuje.

Autorka innowacji nie podała jej celów. Przystąpiła do tworzenia, ponieważ jest „taka teraz potrzeba czasu”. Po zrealizowaniu jej chce, aby: 1. uczniowie mieli jak „najlepszą kondycję psychiczną”; 2. byli spokojni, samodzielni, odważni, otwarci, ufni i bezstresowi; 3. „dziecko bez stresu wkraczało w świat”. Tworzyła te innowacje trzy miesiące. W procesie twórczym faza przygotowania, inkubacji i iluminacji są dla niego nieuchwytnie. Tworzenie tak ją pochłania, że z pola widzenia znikają temat i idee przewodnie. Źródłem impulsu twórczego są doznania zmysłowe.

Uważa, że w pracy pedagogicznej można być twórczym. W swojej twórczości skupiają się na stwarzaniu odpowiedniej atmosfery, akceptowaniu indywidualności uczniów i dobieraniu odpowiednich metod pracy. Twórczość pedagogiczna przejawia się oryginalnymi rozwiązaniami problemów edukacyjnych, otwartością na nowe tendencje. Ona sama jako twórczy nauczyciel — tak uważa — ma dużo pomysłów, dobre kontakty z uczniami, doskonalili swoje umiejętności zawodowe i ma pozytywne nastawienie do pracy i otoczenia.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

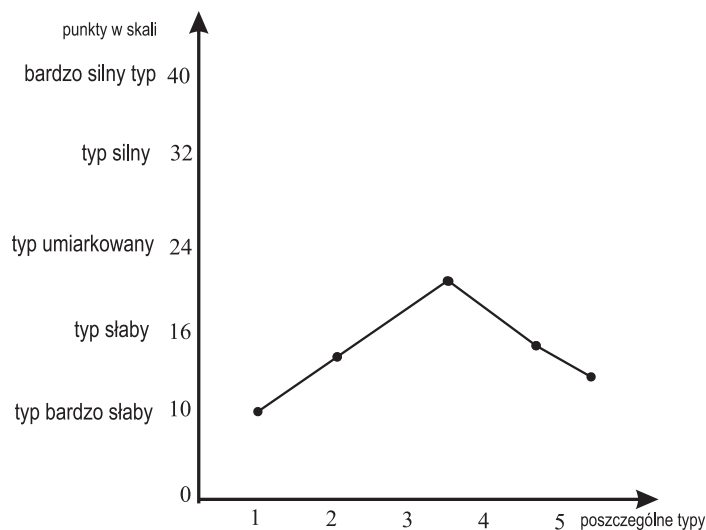
Typ intuicyjno-refleksyjny twórczej postawy pedagogicznej omówiono na przykładzie analizy zebranego materiału empirycznego Aldony W., która utworzyła innowację dotyczącą współpracy szkoły z rodzicami i przedszkolem. Autorka tej innowacji ma 24 lata stażu pracy w nauczaniu początkowym w środowisku miejskim.

Tabela 32

Arkusz ocen wyników w skali refleksyjnego typu twórczej postaw pedagogicznej Aldony W.

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	10
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2.	Behawioralny	3	11	14	19	28	32	40	44	49	59	14
		0	0	1	2	3	1	1	1	3	2	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	23
		4	3	2	2	3	1	3	1	1	3	
4.	Wyobrażeniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	19
		1	2	2	1	3	2	1	2	2	2	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	14
		1	2	1	1	2	2	1	0	2	2	

Źródło: opracowanie własne.



Graf 4. Profil intuicyjno-refleksyjnego typu twórczej postawy autorki programu „Spotkanie z rodziną”

Źródło: badania własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Przystępując do pracy twórczej, zwykle ma obmyśloną koncepcję. Świadomie kontroluje przebieg własnego procesu twórczego. Długo myśli nad koncepcją i środkami wyrazu przyszłej innowacji. Po przemyśleniach tworzy wariant tej samej pracy i porównuje, która wersja jest lepsza. Jej innowacje pedagogicznej są — według badanej — wykładnią jej „Ja”.

Tytuł realizowanej przez Aldonę W. innowacji brzmi „Spotkania z rodziną”. Jej celem było poznawanie pracy rodziców, czynny ich udział w planowaniu pracy edukacyjnej, interesowanie się pracą i nauką dziecka. Pomysł na innowację skonsultowała z dyrektorem szkoły, który zachęcił ją do jej napisania. Innowacja ma wpływać na większe zainteresowanie rodziców placówką szkolną i nauką dzieci. Innowację tę należy realizować trzy lata. Autorka tworzyła ją dwa miesiące. Integruje ona treści edukacyjne wokół dwóch działań, tj. współpracy z rodzicami i współzycia w grupie. W toku lekcji realizującej tę innowację wyróżnia cztery etapy: gromadzenie materiałów niezbędnych do tematu; jego wprowadzenie; podsumowanie i utrwalenie. Po zrealizowaniu tej innowacji autorka przewiduje, że uczniowie będą otwarci, spontaniczni i zintegrowani. Dominowały trzy metody pracy przy jej realizacji: czynne, słowne i pracy z grupą. W swojej pracy nad innowacją wyodrębnia trzy etapy pracy: poznanie dzieci, oczekiwań rodziców i środowiska rodzinnego. Najtrudniejszym etapem było poznanie środowiska rodzinnego. Nie miała większych kłopotów przy realizacji tej innowacji.

Typ wyobrazeniowy zostanie zaprezentowany na przykładzie Stanisławy K.

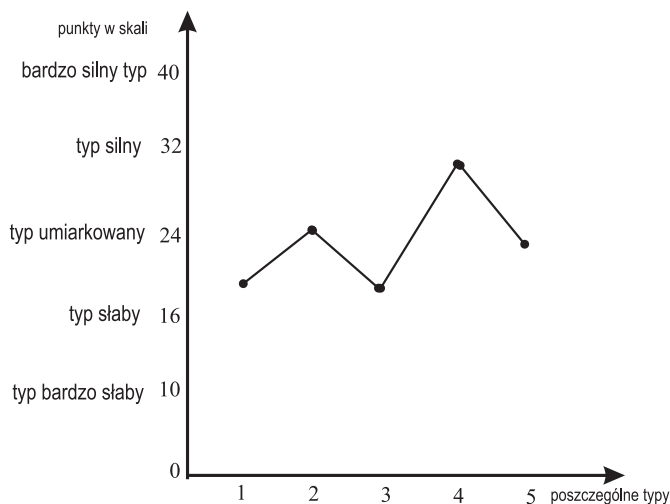
Tabela 33

Arkusz ocen wyników z skali wyobrazeniowego typu twórczej postaw pedagogicznej Stanisławy K.

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	2	4	1	2	4	0	2	4	1	21
		7	15	22	27	33	37	43	51	55		
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	23
		4	2	3	2	2	0	4	2	1	3	
3	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	20
		3	3	2	4	4	2	0	0	1	0	
4.	Wyobrazeniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	31
		4	3	3	2	2	3	4	3	3	4	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	25
		3	4	2	4	0	4	0	4	4	0	

Źródło: opracowanie własne.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...



Graf 5. Profil wyobraźniowy typu twórczej postawy pedagogicznej Stanisławy K.

Źródło: badania własne.

Według wypełnionego kwestionariusza „Skala typologii postaw nauczycieli kl. I–II” autorka tworzy program autorski, słuchając muzyki poważnej. W wyobraźni ma wizje przyszłego dzieła. Jej fantastyczne marzenia pomagają w pracy twórczej. Często nawiedzają ją fantastyczne wizje wyobraźniowe bliżej niesprecyzowanych koncepcji, które są podstawą jej twórczości pedagogicznej. Słyszane różne treści przekłada na swój język wyobraźniowych obrazów. Rzeczywistość przeszkadza jej w pracy twórczej. Uważa, że w jej twórczości ujawnia się świat iluzji. Wyobraźnię ma tak żywą, że tworząc, wyobraża sobie sytuacje i atmosferę zjawiska.

Stanisława K. wraz z kilkoma nauczycielkami zespołowo utworzyła innowację, która polega na wspomaganiu rozwoju ekspresją teatralno-muzyczną dzieci. Do napisania zainspirował autorki doradca metodyczny. Ponieważ panie chciały uatrakcyjnić swoją pracę, dlatego szeroko zastosowały zabawy teatralne, pokazy, obserwacje, aktywne i słowne metody w małych grupach i indywidualnie. Po zrealizowaniu tej innowacji uczeń ma być otwarty, szczery, swobodnie wypowiadać się na własny temat, wyrażać uczucia, ma być twórczy, empatyczny i wyrażać siebie niewerbalnie. Stosują głównie metody oglądowe, czynne i wycieczki. Autorki tworzyły innowacje dwa miesiące.

Autorka tej innowacji uważa, że nauczyciel powinien być twórczy, co przejawia się: podnoszeniem kwalifikacji, wykształceniem, kompetencjami pedagogicznymi i psychicznymi, empatią, umiejętnościami merytorycznymi, otwartością na nowości, stosowaniem innowacji w pracy zawodowej, odpowiedzialnością za rozwój zaintereso-

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

sowań dzieci i kontynuowaniem pracy stymulującej rozwój uczniów oraz dostarczaniem odpowiedniej wiedzy i stosowaniem adekwatnych celów i środków pracy.

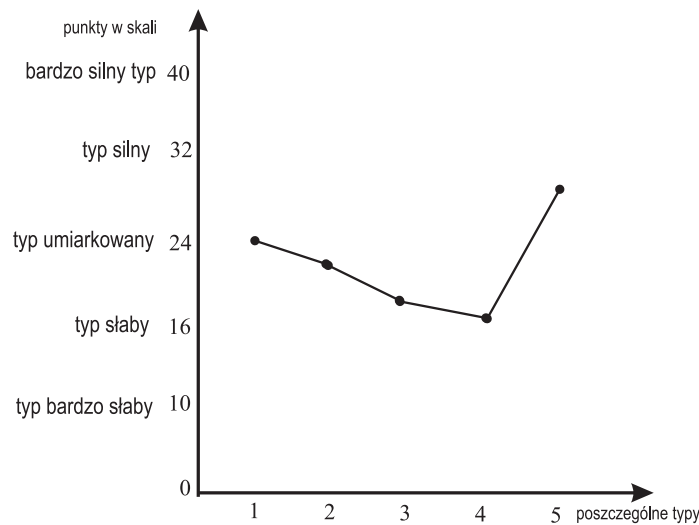
Inna badana, Julia H., reprezentująca intuicyjny typ twórczej postawy pedagogicznej, utworzyła innowację, której głównym celem jest rozwijanie zdolności dzieci. Autorka jest nauczycielką z 10-letnim stażem pracy w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, studiującą tę specjalność.

Tabela 34

Arkusz ocen wyników skali intuicyjnego typu twórczej postawy pedagogicznej Julii H.

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	26
		3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	25
		2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	20
		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
4.	Wyobrażeniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	18
		1	1	1	3	1	3	1	2	2	3	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	36
		4	3	2	2	3	2	3	3	3	1	

Źródło: badania własne.



Graf. 6. Profil intuicyjnego typu twórczej postawy pedagogicznej Julii H.

Źródło: badania własne.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Autorka utworzyła tę innowację, nie zastanawiając się nad jej tematem, aktualnymi potrzebami dzieci, z którymi pracuje. Wierzy w trafność swojego wycucia i swoją intuicję. Proces twórczy przebiega u niej w sposób mało uchwytny. Dopiero po utworzeniu innowacji zastanawiała się, w stosunku do których dzieci z jej klasy można ją zastosować. Przypadkiem uzyskała nienaganną harmonię innowacji.

Innowacja przez nią utworzona przeznaczona jest — według autorki — dla uczniów, którzy wykazują większe umiejętności i zdolności w porównaniu z rówieśnikami. Innowacja wpływa na poszerzenie zainteresowań uczniów i pozwala im uzyskiwać wiarę we własne możliwości. Integruje ona treści kształcenia dotyczące poprawności i rozwoju mowy dziecka z budowaniem właściwego obrazu własnej osoby. Po jej zrealizowaniu dziecko powinno być pełne wiary we własne siły, rozwijać swoje zainteresowania i chęci do nauki oraz likwidować trudności w nauce. W czasie realizowania lekcji autorka nawiązuje do umiejętności uczniów, przygotowuje ich do poznania ewentualnie nowych treści, uwzględnia czas na ćwiczenia i sprawdza umiejętności nowo nabyte. Dominującą formą pracy są małe grupy, indywidualna praca z dzieckiem, metody słowne, oglądowe, działania praktyczne. Najtrudniejsze dla autorki innowacji było „prostowanie wiadomości przynoszonych przez dzieci z domu” oraz zdiagnozowanie wymowy dzieci, co wymagało współpracy z logopedą.

Na podstawie wypowiedzi autorki innowacji uważam, iż skupiała się ona na pomocy dzieciom mającym trudności w nauce, a nie na rozwijaniu zdolności uczniów, ponieważ w wypowiedzi nauczycielki jest dużo sprzeczności. Na przykład: 1. celem innowacji jest rozwijanie zdolności dzieci, a nauczycielka skupia się na likwidowaniu trudności w nauce; 2. innowacji była wprowadzana z dnia na dzień, bez wcześniejszego przygotowania się autorki, co też budzi wiele wątpliwości i świadczy o braku przygotowania merytorycznego i metodycznego do jej realizacji. Jest zbyt dużo sprzeczności i niejasności w jej wypowiedzi. Dlatego uważam, że nauczycielka rzeczywiście być może jest aktywna, przedsiębiorcza, ale nie utworzyła żadnej innowacji.

Dokonując w tym punkcie opracowania typologii twórczych postaw pedagogicznych studentów eksperymentu, należy zauważyć, iż wyniki badań z pierwszego etapu w obydwóch grupach są podobne, czyli 30% respondentów przejawia wzrokowe i behawioralne typy postaw twórczych i po 15% badanych reprezentuje wyobraźniowy, intuicyjny lub emocjonalny typ postaw oraz 10% — intelektualno-refleksyjny typ postaw twórczej. Po przeprowadzonym eksperymencie zaszły zmiany w grupie eksperymentalnej, tj. o 15% wzrosła liczba nauczycieli, których postawę twórczą zaliczymy do wzrokowego i intelektualno-refleksyjnego typu. Stąd też jest podstawa do stwierdzenia, że stosowanie twórczych metod i treningów w pedagogice twórczości w znacznym stopniu przyczynia się do rozwijania wzrokowej i intelektualno-refleksyjnej postawy twórczej nauczycieli klas I–III.

W trzecim podrozdziale przeanalizowano wyniki badań, dotyczące wybranych cech uczestniczących w eksperymencie twórczych pedagogicznie nauczycieli klas młodszych. Podsumowując powyższe analizy i interpretacje wyników badań własnych, należy zaznaczyć, iż eksperyment: 1. nie wniósł zmian do twórczego procesu pedagogicznego; 2. wpłynął na wzrost o 35% poziomu myślenia dywergencyjnego; 3. w grupie eksperymentalnej szybciej rozwinęła się płynność myślenia i dostrzeganie problemów; 4. znaczny był jego wpływ na cele, motywacje autoteliczne oraz odpowiedzialność wobec uczniów i za nich; 5. eksperyment wywarł znaczny wpływ na zachowania twórcze, czyli o 15% wzrosła liczba zachowań twórczych w grupie eksperymentalnej w III etapie badań w stosunku do I etapu i w stosunku do grupy kontrolnej na I i III etapie badań; 6. wpłynął na wzrost o 15% liczby nauczycieli, którzy wykazują wzrokowy i intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej. Badani czują się odpowiedzialni za dzieci, ich dobro i rozwój (po 30 % badanych), wyniki i przebieg wprowadzonej zmiany (20% respondentów) oraz za podwyższanie jakości pracy (10 nauczycieli). Gdy wprowadzona własna innowacja nie przynosi zamierzonych rezultatów, wówczas chcą poznać przyczyny (10% respondentów), przerabiają ją, rezygnują z niej (po 20% badanych), a nieliczni nadal by ją realizowali (8% nauczycieli).

4.1.4. Przebieg twórczości pedagogicznej na poszczególnych jej poziomach i zakresach u studentów uczestniczących w eksperymencie

Różnice w wynikach eksperymentu

Kolejnym zadaniem badawczym jest ukazanie przebiegu twórczości pedagogicznej na poszczególnych jej poziomach i zakresach w rozwoju zawodowym studentów uczestniczących w eksperymencie. Dlatego — przypomnijmy — na początku eksperymentu (w 1998 r.) każdy student napisał rozprawkę na temat swojej twórczej pracy pedagogicznej. Natomiast po zakończeniu eksperymentu (w 2005 r.) ci sami badani pisali rozprawkę na temat przebiegu swojej pracy pedagogicznej. Na tej podstawie autorka rozprawy dokonała hierarchizacji pierwszych i drugich rozprawek nauczycieli studiujących według poszczególnych poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej, pozwalając sobie równocześnie na klasyfikację z uwzględnieniem poszczególnych etapów rozwoju zawodowego nauczyciela (tab. 35).

Jak wynika z tabeli, 82 (tj. 20,5%) studiujących nauczycieli klas I-III pracuje odtwórczo i tym samym znajdują się oni na pierwszym etapie rozwoju zawodowego, tj. konformistycznym. Jest nieznaczna różnica liczbowa między grupą kontrolną a eksperymentalną, tzn. w pierwszej jest 40 a drugiej 42 studentów. To nauczyciele, którzy wchodzi w nowe role. Postępują zgodnie z normami przyjętymi przez grono

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 35

Poziom i zakres twórczości pedagogicznej badanych przed eksperymentem na poszczególnych etapach rozwoju zawodowego

Poziom	Zakres	Rezultaty	Liczba osób		Grupa		Etap rozwoju zawodowego
			Σ	%	kontrolna	eksperymentalna	
		Praca odtwórcza nauczyciela kl. I-III	2	20,5	40	42	KONFORMIZM
	I. węższy	1.1. spotkanie z uczniami 1.2. lub innowacje naśladowcze 1.3. lub innowacje produkcyjne 1.4. lub innowacje inwencyjne 1.5. i zakres i poziom wiedzy teoretycznej na temat twórczości	56	14	20	36	KRYTYCZNY REALIZM
			100	25	60	40	
Niższy		2.1. efektywność pracy pedagogicznej	149	37,25	79	70	
		2.2. innowacje modyfikujące 2.3. lub zespołowo utworzone programy autorskie 2.4. indywidualnie utworzone program autorskie	10	2,5	-	10	SUBIEKTYWIZM ZAWODOWY
		3.1. twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych 3.2. proces zmian pedagogicznych 3.3. i zespołowo utworzone programy autorskie 3.4. indywidualnie utworzone program autorskie	Analizę ilościową i jakościową przedstawiono w p. 4.3 niniejszej rozprawy				
		4.1. twórczy styl pracy 4.2. i samorealizacja zawodowa 4.3. i tworzenie nowych oryginalnych idei, koncepcji	-	-	-	-	NONKONFORMIZM
Wyższy			-	-	-	-	
RAZEM			400	100	200	200	
RAZEM			400	100	400	400	

Źródło: opracowanie własne.

pedagogiczne, chcąc pozyskać jego akceptację. Naśladują wzory zachowań oraz wybierają te przyjęte przez przełożonych. Poszukują sprawdzonych schematów i je odzwierciedlają. Naśladują, kopiują wzory zachowań, w pełni ich nie rozumiejąc.

Ponadto 56 studentów (20 z grupy kontrolnej i 36 z eksperymentalnej) zwraca uwagę na znaczenie interakcji zachodzących między nimi - nauczycielami a uczniami, które wymagają od nich dostosowywania się do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, wywołując w nich i w nauczycielach systematyczne zmiany. Kolejne 100 osób (60 z grupy kontrolnej i 40 z eksperymentalnej) przyswajało i dostosowywało istniejące już innowacje do swoich i uczniów możliwości, a 149 badanych (79 z grupy kontrolnej i 70 z eksperymentalnej) tworzyło na podstawie literatury, swoich umiejętności i obserwacji ciekawe rozwiązania metodyczne, np. inne niż klasyczne, przygotowując, organizując i realizując wycieczki. Zatem na etapie krytycznego realizmu znajduje się 305 badanych, w tym z grupy kontrolnej 152 i 146 z grupy eksperymentalnej. W toku pracy zawodowej zdobywają oni doświadczenia oraz jednocześnie pojawiają się u nich pierwsze krytyczne refleksje nad własną pracą i niezadowolenie z jej efektów.

Zaledwie 10 osób, tylko z grupy eksperymentalnej, w sposób ciekawy i oryginalny wykorzystywało jakąś metodę, technikę, formę pracy czy środek dydaktyczny, czyli reprezentowało subiektywizm zawodowy, samokontrolę. W pracy nauczyciela uwzględniają wytyczne pedagogiczne oraz potrzeby i możliwości wychowanków. Dostrzegają niejasności i sprzeczności. Jednocześnie są bardzo samodzielni i uchodzą już za mistrzów zawodu.

Jedna osoba (z grupy eksperymentalnej) utworzyła jeszcze przed eksperymentem indywidualnie program autorski dla klas I–III, 2 osoby (1 z grupy kontrolnej i 1 z eksperymentalnej) utworzyły też program autorski, ale w zespole, czyli z innymi nauczycielami, z którymi pracują. Można więc przyjąć, że nonkonformizm wykazuje zaledwie 3 badanych na 400, w tym 2 z grupy eksperymentalnej i 1 z kontrolnej.

Dotychczasowa twórczość pedagogiczna badanych nauczycieli klas początkowych klasyfikuje się na poziomie twórczości subiektywnej węższego zakresu — 315 osób, szerszego — 3, a 82 osoby są odtwórcze.

Po przeprowadzonym eksperymencie, który polegał na zbadaniu efektywności realizacji programu pedagogiki twórczości aktywnymi metodami pracy i warsztatami twórczego myślenia, przewidywano, że nastąpi znaczna zmiana w podejmowanych przez studentów działaniach twórczych pedagogicznie. Kolejna tabela zestawia dane III etapu badań (zob. tab. 36).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 36

Poziom i zakres twórczości pedagogicznej badanych po eksperymencie na poszczególnych etapach rozwoju zawodowego

Poziom	Zakres	Rezultaty	Liczba osób		Grupa		Etap rozwoju zawodowego
			Σ	%	Kontrolna	Ekspertmentalna	
		Praca odtwórcza nauczyciela	81	20,25	40	41	KONFORMIZM
NIŻSZY	Subiektywny	1.1. spotkanie z uczniem	72	18	40	32	KRYTYCZNY RALIZM
		1.2. lub innowacje naśladowcze	213	53,3	137	76	
		1.3. lub innowacje produkcyjne	69	17,3	63	6	
		1.4. lub innowacje inwencyjne	66	-	-	60	
	1.5. Zakres i poziom wiedzy teoretycznej nt. twórczości	analizę ilościową i jakościową przedstawiono w p. 4.3. niniejszej rozprawy					SUBIEKTYWIZM ZAWODOWY
WYŻSZY	Subiektywny	2.1. efektywność pracy pedagogicznej					NONKONFORMIZM
		2.2. innowacje modyfikujące	35	8,75	29	6	
		2.3. lub zespołowo utworzone programy autorskie	15	3,75	-	15	
		2.4. lub indywidualnie utworzone program autorskie	4	1	-	4	
	Obiektywny	3. i twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych	-	-	-	-	NONKONFORMIZM
		3.2. proces zmian pedagogicznych i	-	-	-	-	
		3.3. zespołowo utworzone programy autorskie	2	0,5	-	2	
		3.4. indywidualnie utworzone program autorskie	-	-	-	-	
WYŻSZY	Obiektywny	4.1. twórczy styl pracy	-	-	-	-	NONKONFORMIZM
		4.2. i samorealizacja zawodo	-	-	-	-	
		4.3. i tworzenie nowych oryginalnych idei, koncepcji	-	-	-	-	
			-	-	-	-	

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

W grupie eksperymentalnej na początku badań 36 deklarujących zwraca uwagę na spotkanie nauczyciela z uczniem, 40 utworzyło innowacje naśladowcze, 70 — produkcyjne, 10 — inwencyjne. Po skończonym eksperymencie różnice w poszczególnych zakresach są znaczne: 32 nadal zwraca uwagę na wagę interakcji nauczyciela z uczniami, 76 utworzyło innowacje naśladowcze, 6 — innowacje produkcyjne, 60 — innowacje inwencyjne.

W grupie kontrolnej zachodzą słabe zmiany między I a III etapem badań: 1. o znaczeniu spotkania nauczyciela z uczniem pisze o 20 osób więcej; 2. innowacje naśladowcze utworzyło 60 nauczycieli, a potem 137; 3. innowacje produkcyjne 79, a potem 63 badanych.

Twórczość subiektywną węższego zakresu reprezentuje 424 studentów: z grupy eksperymentalnej 198 i z kontrolnej 240. W grupie eksperymentalnej wzrosła liczba osób o 30, a w grupie kontrolnej o 81. Zauważmy, że było 400 badanych, w obydwóch grupach po 200. A np. twórczość pedagogiczną subiektywną węższego zakresu reprezentuje (jak wnika z tab.) 424 nauczycieli. Ta na pozór nielogiczna dychotomia wynika z faktu, iż np. jeden student mógł zwracać uwagę na dwa lub więcej rezultatów, tzn. pisał o wadze spotkania nauczyciela z uczniami w jego pracy zawodowej i tworzył innowację naśladowczą. W takim wypadku jest on klasyfikowany dwukrotnie. Dlatego autorka kilkakrotnie w pracy zaznaczała, że ważne są spójniki „i”, „lub” przy wyliczaniu wskaźników poszczególnych poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej.

Krytyczny realizm po eksperymencie reprezentuje 350 badanych, w tym 110 z grupy eksperymentalnej i 240 kontrolnej.

Twórczość subiektywną szerszego zakresu po eksperymencie reprezentuje 48 z grupy eksperymentalnej, 29 osób zaś z grupy kontrolnej w stosunku do badań przedeksperymentalnych utworzyło innowacje modyfikujące. Zatem o 21 studentów więcej z grupy eksperymentalnej utworzyło indywidualnie i zespołowo programy autorskie. Subiektywizm po eksperymencie reprezentuje 60 nauczycieli z grupy eksperymentalnej, tj. o 50 więcej w stosunku do pierwszego etapu badań. W grupie kontrolnej tylko 1 osoba w I etapie badań indywidualnie utworzyła program autorski.

Po eksperymencie 2 nauczycieli reprezentuje twórczość obiektywną węższego zakresu, tzn. mają oni twórczy styl pracy. Nie ma respondenta, który by przed i po eksperymencie reprezentował twórczość obiektywną szerszego zakresu. Nonkonformizm reprezentuje 41 badanych z grupy eksperymentalnej, w tym 4 indywidualnie i 15 zbiorowo utworzyło programy. Weryfikują oni i zmieniają środki oddziaływania, opracowują środki i rozwiązania podnoszące efektywność pracy z uczniami. Jednocześnie mają poczucie odpowiedzialności zawodowej i moralnej za prowadzone

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

innowacje, uzyskane efekty i wyprowadzane wnioski. Ważna jest dla nich systematyczna samoocena i samokontrola.

Reasumując przedstawioną analizę, należy stwierdzić, iż po przeprowadzonym eksperymencie następują jakościowo znaczne zmiany na korzyść grupy eksperymentalnej, ponieważ: 1. pojawiły się 2 osoby reprezentujące twórczość pedagogiczną obiektywną węższego zakresu; 2. subiektywnie w szerszym zakresie tworzy 25 (czyli o 23 więcej) nauczycieli, są na etapie nonkonformizmu zawodowego, 3. subiektywnie w węższym zakresie tworzy 174 badanych i 60 z nich jest na etapie subiektywizmu, a pozostali — krytycznego realizmu.

Praca odtwórcza studentów edukacji początkowej

Pośród 400 badanych z województw lubuskiego, mazowieckiego i dolnośląskiego studiujących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 80 pracuje odtwórczo, tj. 40 z grupy kontrolnej i 41 z eksperymentalnej. Pod tym względem widać małą różnicę w stosunku do stanu przed eksperymentem, bo tylko o 1 osobę z grupy eksperymentalnej. W grupie tej 30 nauczycieli jest z rocznym stażem pracy, 17 z 2–7-letnim, 20 z 8–11-letnim, 13 z 12–17-letnim stażem pracy.

Pracujących odtwórczo 20% nauczycieli klas I–III zauważa, iż rozpoczęli pracę zaraz po maturze, nie mając przygotowania pedagogicznego. Pierwszy kontakt w roli nauczyciela ze szkołą, pedagogami, dziećmi i ich rodzicami był dla nich trudnym wyzwaniem. Nagle w ciągu kilku miesięcy zmienili bowiem swoje role z ucznia na nauczyciela. Musieli spojrzeć z innej perspektywy na szkołę, nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Szybko podejmowali naukę w studium nauczycielskim i na licencjatch. Chcieli się dowiedzieć, na czym polega praca z dziećmi, czego i jak mogą ich nauczyć. Każdy z nich na początku swojej pracy pisał konspekty do zajęć. Długie lata powielali pomysły zawarte w książkach i periodykach metodycznych. Żaden z badanych nie potrafił stwierdzić, w którym momencie tworzyć autorskie scenariusze lekcji. Szczerze też pisali, iż w większości wypadków ich lekcje były schematyczne, mało ciekawe. Nie mieli też wyższych efektów dydaktycznych w tzw. badaniu osiągnąć klasy. Nie mieli kompetencji, wiedzy, chęci w poszukiwaniu przyczyn niepowodzeń szkolnych swoich uczniów. Otrzymywali pod opiekę klasy liczne, tzn. 26–29-osobowe. Byli w nich uczniowie leniwi, dokuczliwi, bezmyślni, którzy sprawiali trudności dydaktyczne i wychowawcze. Ze względu na liczebność klasy nie mieli możliwości, a także nie mieli umiejętności pracy z nimi. Nie poszukiwali kontaktu z rodzicami, a ci nie widzieli potrzeby współpracy z nauczycielem.

W swojej pracy spotykali się z wieloma problemami, których nie umieli samodzielnie rozwiązać. Mieli w klasie uczniów z wadami wymowy, postawy, leworęcznych, upośledzonych umysłowo, z zaniedbanych środowisk i z rodzin patologicz-

nych. Wówczas, po sugestiach innych doświadczonych nauczycieli, nawiązywali współpracę z pedagogami szkolnymi, poradniami pedagogiczno-psychologicznymi i rodzicami tych uczniów. Początkowo mieli też problemy z utrzymaniem ładu i dyscypliny na lekcjach, co osiągnęli pracując na zasadzie prób i błędów. Zaledwie jedenastu nauczycieli pisze o stosowaniu na zajęciach ćwiczeń integrujących zespół wychowawczy, dzięki czemu lepiej poznawali i rozumieli uczniów.

Badani nauczyciele byli opiekunami PCK, SKO, czy drużyn zuchowych, Klubu Wiewiórka, samorządu uczniowskiego, ucząc swoich podopiecznych pracy, odpowiedzialności i niesienia dobra. Realizowali planowane akademie, konkursy, uroczystości, dostosowując się do standardów przyjętych w szkołach. Na początku swojej pracy uważali, że stosując te same metody pracy w każdej klasie, osiągną podobne efekty pracy dydaktycznej i wychowawczej. Po latach praktyki widzą, że każdy zespół wychowawczy ma swój niepowtarzalny charakter.

Każdy z respondentów deklarował, że stara się być autentyczny w pracy z dziećmi, ponieważ one łatwo i bezbłędnie „rozszyfrowują pozę, pozory, niezgodność myśli i mowy z uczynkami”. Uważają też, iż ich praca jest pracochłonna, mało efektywna i żmudna. Chcą jednak, aby uczniowie wychodzili z ich zajęć zadowoleni, przyswoili odpowiednią wiedzę i umiejętności oraz aby z chęcią chodzili do szkoły. Są nauczycielami starającymi się sprostać oczekiwaniom uczniów, ich rodziców oraz wymaganiom reformy. Uczniów traktują podmiotowo, szanują ich, starają się rozumieć ich potrzeby i możliwości. Zawsze są otwarci na uwagi dzieci i ich rodziców.

Szczerze stwierdzają, że w pracy trudno im uniknąć schematyzmu. Zwłaszcza na początku każde inne rozwiązanie od przyjętych w szkole standardów budziło zdziwienie i zniechęcenie. Ich praca opiera się w dużej mierze na obserwacji innych nauczycieli, a więc na naśladownictwie i uważają, że nie jest złem naśladowanie dobrych pedagogów, stają się oni źródłem wielu cennych wskazówek do dalszej pracy.

Zauważają też, że życie szkoły to bardzo obszerny teren działań, który zawiera w sobie wiele bardzo trudnych do zaplanowania i zrealizowania zadań, dostrzeganych przez efektywnych nauczycieli po wielu latach praktyki w zawodzie. Chcąc skutecznie pracować w tym zawodzie, skupiali się na realizowaniu zadań szkoły, potem potrzebach uczniów, ich rodziców, własnych zainteresowaniach oraz wymaganiach organów prowadzących i nadzoru pedagogicznego.

W tym punkcie podrozdziału przeanalizowano pracę odtwórczą 80 nauczycieli z obydwóch grup, którzy mają mały lub średni stażem pracy (1–17 lat).

Twórczość subiektywna węższego zakresu nauczycieli klas I–III

Przypomnijmy, iż w skład twórczości pedagogicznej subiektywnej węższego zakresu wchodzi: 1. spotkania z uczniami wywołujące w nich zmiany; 2. lub innowacje na-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

śladowcze; 3. lub innowacje produkcyjne; 4. lub innowacje inwencyjne; 5. i zakres i poziom wiedzy teoretycznej na temat twórczości. Ważny jest spójnik „lub” oznaczający, że jedna z tych czynności musi być wykonana, aby zakwalifikować ją do twórczości pedagogicznej subiektywnej węższego zakresu.

Dla 20 i 40 badanych z grupy kontrolnej (z I i III etapu badań) oraz 36 i 32 (w I i III etapie) z grupy eksperymentalnej istotne w ich twórczości jest spotkanie nauczyciela z uczniem. Wszyscy badani deklarują, że bardzo lubią swoją pracę, ciągle przebywanie z uczniami, towarzyszenie im w nabywaniu wiadomości i umiejętności, pomaganie w przezwyciężaniu ich trudności i niepowodzeń. Ta praca daje im satysfakcję i zadowolenie. W 50% uważają, że nauczyciel odpowiedzialny jest za rozwój ucznia i uczestniczy w procesie *stawiania się Osoby*. Twórczość nauczyciela w tym wypadku ma szczególny charakter, samo bowiem „tworzywo” jest wyjątkowe: żywy, czujący, wrażliwy, twórczy i mający prawo do wolności uczeń jako podmiot spełniania się. Stąd też uczeń musi mieć poczucie wartości i przydatności, musi wiedzieć, że jest kimś ważnym, dla kogo nauczyciel przychodzi do szkoły. Dlatego na nich jako nauczycielach ciąży duża odpowiedzialność, z którą wiąże się dodatnia motywacja do współpracy z drugim człowiekiem. Ważne są tutaj poznanie i rozumienie ucznia. Ich brak prowadzić może do tzw. egoizmu pedagogicznego, który polega na skupianiu się tylko na działaniu nauczyciela, jego ocenie bez uwzględnienia drugiej osoby — ucznia i jej problemów. Nauczyciel musi też akceptować samego siebie, by móc akceptować wady i zalety swoich wychowanków. Wrażliwość nauczyciela na oryginalne wypowiedzi uczniów, umiejętność ich słuchania pozwala na stworzenie klimatu bezpieczeństwa. Dzięki temu dzieci mu ufają. Akceptując swoich wychowanków, okazuje im szacunek, zaufanie, zachęca do samodzielności. Badani dostrzegają każdą zmianę w uczniach i wczuwają się w ich aktualną sytuację.

Organizuje im sytuacje edukacyjne, pozwalające uczniom dostrzegać i rozwiązywać różne trudne problemy, co jednocześnie pozwala zauważyć, a potem rozwijać zdolności i uzdolnienia. Wychodzi z założenia, że w każdym zadaniu wychowanek winien wykorzystywać w pełni swoje wiadomości, analizować zjawiska i ich cechy, wzbogacać swoje umiejętności i doświadczenia. Badani pobudzają inicjatywę dzieci, czuwają nad tokiem ich pracy, udzielają im rad, naprowadzają, wyjaśniają. Badani studiujący nauczyciele klas początkowych planują rozwój swoich uczniów, ustalając indywidualny długofalowy program działania, kierując się ich potrzebami, uwzględniając bieżące zadania szkolne, prowadząc przy tym refleksje, informując rodziców i uczniów o celu stawianych zadań, konsekwentnie egzekwując ich wykonanie, dając czas na zdobycie umiejętności, przyzwalając na błędy i dostrzegając najdrobniejszy postęp, który świętują. Swoich uczniów uczą odpowiedzialności za własne działanie oraz ponoszenia wynikających z niego kon-

sekwencji. Starają się na co dzień stwarzać, wręcz prowokować, także sytuacje, które uruchomią w uczniach autorefleksję.

Dialog, według badanych, pozwala na współdziałanie i współpracę, co jest możliwe w atmosferze ufności, poczucia bezpieczeństwa i aprobaty dla indywidualności każdego ucznia (U. Ostrowska, 2000). Dziecko musi się czuć wolne od strachu, być śmiałe, musi wierzyć, że podejmując działania w obecności nauczyciela, nie zostanie wyśmiane i negatywnie ocenione, lecz spotka się z pomocą i zrozumieniem. Musi też mieć świadomość możliwości wypowiadania własnych myśli i poglądów, które zawsze zostaną wysłuchane. Aby jednak uczeń chciał prowadzić z nauczycielem dialog, aby z zapałem przystępował do powierzonych zadań, aby czerpał wiedzę z ciekawością a nie znudzeniem i poczuciem przykrego obowiązku, nauczyciele stwarzają mu odpowiednie warunki pracy i współpracy. Respondenci przyjmują, właśnie nauczyciel, ciesząc się dużym autorytetem wśród uczniów (przynajmniej tych młodszych) swoją postawą i zachowaniem może stymulować twórczy rozwój uczniów. Idealnie byłoby, gdyby interakcje nauczyciel — uczeń (uczniowie) miały podmiotowy charakter, tzn. kontakt obu stron polegałby na współpracy i dialogu, wymianie wiedzy i doświadczeń. Natomiast towarzyszące napięcie, nieuniknione w relacji podmiotowej, a wynikające z naturalnej różnicy w kompetencjach i doświadczeniu obu stron interakcji, stanowi nie przeszkodę, lecz impuls do podjęcia (często twórczych) działań. Zauważają też, że wejście w relację partnerską nie przychodzi łatwo i od razu. Wymaga wypracowania i podzielenia przez nauczycieli i uczniów wspólnego systemu znaczeń — podstawy pełnego porozumienia obu stron.

Każdy, kto pracuje z dziećmi i młodzieżą, według deklarujących, musi sam wypracować sposoby stworzenia warunków gwarantujących uczniom osiągnięcie satysfakcji z pracy dydaktycznej. Nauczyciele podejmują takie działania, które przekonają dzieci i młodzież, że nie uczą się dla oceny, rodziców czy nauczyciela, lecz dla własnej przyjemności zdobywania wiedzy i dzielenia się nią. Chcą, aby ich uczniowie postrzegali naukę jako sposób na realizację marzeń, życiowych planów, jako przygotowanie do przyszłego — dorosłego życia, w którym samodzielnie trzeba będzie podejmować ważne decyzje.

Badani nauczyciele próbują być powiernikami i opiekunami swoich uczniów, stwarzając im warunki partnerskie. Starają się też kształtować pożądane cechy osobowości uczniów klas I–III, nie wymieniając ich oraz rozwijać ich twórcze nastawienie do otaczającego świata. Uczniowie badanych nauczycieli są otwarci, chłonni wiedzy, zainteresowani odkrywaniem świata i z entuzjazmem podejmują proponowane przez nich działania. Między nimi a uczniami zachodzą te właściwe relacje, które ilustruje tab. 3 w podr. 2.2.1. części teoretycznej rozprawy.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

W stosunku do badań wstępnych zwiększyła się dwukrotnie w obydwóch grupach liczba osób, które utworzyły innowacje naśladowcze, czyli 60 i 137 nauczyciel z grupy kontrolnej oraz 40 i 76 z eksperymentalnej. Respondenci jako kolejne osoby realizują innowację czyjegoś autorstwa, dostosowując ją do możliwości swoich uczniów. Przeżywają swoje sukcesy i niepowodzenia, które inspirują ich do poszukiwania nowych i efektywniejszych innowacji. Przez sam odbiór utworzonych innowacji również je współtworzą. Kontakt i realizacja czyjeś innowacji wyzwała w nich nowe, niepowtarzalne wrażenia. Dlatego właśnie odbieranie innowacji i jej dostosowywanie przez innych nauczycieli rozumiemy jako akt współtworzenia od strony odbiorcy.

W wyniku trudności, jakie napotkali w pracy zawodowej, 61% respondentów uważa, iż poszukiwali rozwiązań metodycznych w literaturze fachowej. Ponieważ lubią swoją pracę, z chęcią nabywają nowych wiadomości i umiejętności, co pozwala im przezwyciężać trudności i niepowodzenia w pracy i kolejno prowadzi do satysfakcji i zadowolenia. Prowadząc zajęcia korekcyjno-kompensacyjne nauczycielki poszukiwały materiałów metodycznych i bogatych pomocy dydaktycznych do pracy logopedycznej, dysgrafii, dysortografii, ponieważ dzieci nie lubią powtarzać tego samego materiału. Były otwarte na nowości i zmiany. Z różnych wydawnictw zamówiły pomoce, które w tej chwili stosują w czasie zajęć z uczniami.

Na problemy wychowawcze, pojawiające się już w klasach młodszych, zwróciło uwagę w swojej rozprawce 18% badanych. Do ich klas uczęszczały dzieci z zaburzeniami zachowania, wychowujące się w trudnych warunkach bytowych, materialnych, często też niewydolne wychowawczo. Dyrekcja szkoły wydelegowała nauczycieli na kursy i warsztaty, by poznali różne programy profilaktyczne i wychowawcze, które kolejno wdrażali w pracy.

W grupie kontrolnej na początku eksperymentu 79 i na jego końcu 63 badanych oraz w grupie eksperymentalnej najpierw 70, a potem 6 respondentów utworzyło innowacje produkcyjne, co oznacza, że na podstawie swojej wiedzy i doświadczeń pedagogicznych skonstruowali ciekawe produkty metodyczne, które przyjmują różne postacie, np. konspektu zintegrowanych zajęć.

Na znaczenie i walory wycieczki dla uczniów zwracało uwagę 47% badanych nauczycieli klas młodszych. Pozwalają one na radosne przeżycia, bezpośredni kontakt z otoczeniem, kształtowanie wrażeń, spostrzeżeń i pojęć, poszanowanie przyrody, samodzielności, współdziałania w zespole, emocjonalne zaangażowanie się w poznawanie i wielostronną aktywność. Ci sami badani zauważają, iż nauczyciele przede wszystkim zwracają uwagę na bezpieczeństwo i kulturę dzieci. Nauczyciele wraz z rodzicami planują i organizują wycieczkę, a udział uczniów jest mały.

Do udziału w wycieczce przygotowuje uczniów 17% nauczycieli. Z wykorzystaniem „burzy mózgów” zapisują na tablicy zagadnienia, które ich interesują. Na-

uczyciel segreguje te zagadnienia według jakiegoś obranego klucza. Każdy uczeń wybiera sobie zagadnienia, które przygotowuje indywidualnie lub zespołowo. Kolejno zapisują je, wzbogacając np. rysunkami. A na wycieczce „eksperci” przekazują pozyskane informacje wszystkim uczniom. Nauczyciele uważają, że w ten sposób osiągają większe zaangażowanie uczniów w proces przygotowywania i realizowania wycieczki.

O 60 więcej studiujących nauczycieli edukacji początkowej w badaniach końcowych w grupie eksperymentalnej utworzyło innowacje inwencyjne, co oznacza, że na podstawie literatury, swoich umiejętności i obserwacji, pomysłowo wykorzystali i przedstawili zastosowanie jakiejś metody, techniki, formy pracy czy środka dydaktycznego.

Badane nauczycielki (tzn. 20%), znając faktyczny sens mikropauzy, inaczej ją realizują. Zauważają, iż po okresie przedszkolnym, tj. dużej swobody ruchowej, dziecko zostaje wprowadzone do ławki szkolnej. Spędza w szkole kilka godzin dziennie w pozycji siedzącej, często niewygodnej, w bezruchu i skupieniu. Pozycja ta sprzyja przedwczesnemu pojawieniu się zmęczenia, przede wszystkim układu nerwowego i mięśniowego. Na skutek tego dziecko często przybiera wadliwą postawę, np. garbi się, przechyla zazwyczaj w prawą stronę, kręci się nieustannie w ławce. Dalej twierdzą, że ważnym elementem walki ze zmęczeniem szkolnym są mikropauzy. Prawidłowo organizowane przyczynią się do usunięcia lub przynajmniej zmniejszenia zmęczenia uczniów. Ćwiczenia śródlekcyjne pojmują jako integralną część procesu nauczania i wychowania, mobilizują bowiem ucznia do pracy i podnoszą efekty zintegrowanych zajęć. Ćwiczenia powinny być dla dzieci relaksem, przyjemnością i odprężeniem. Ponieważ w skład ich zespołu wychowawczego wchodzi wielu uczniów z rodzin patologicznych i romskich, dlatego stosują one w czasie mikropauzy ćwiczenia relaksujące i integrujące grupę. Autorki rozprawek przytaczają konkretne przykłady takich ćwiczeń.

Przeszło połowa nauczycieli klas I–III ma problemy z utrzymaniem dyscypliny na zajęciach, która oznacza właściwe zachowanie, podporządkowanie się obowiązującym regułom i przepisom, określającym stosunki wewnętrzne w grupie. Dyscyplina prowadzi, według badanych, do porządku, organizacji, współpracy, znajomości ustalonych reguł i zasad. Kontrowersję budzi sposób postępowania nauczycieli prowadzący do dyscypliny. Badani krytycznie ustosunkowują się do rygorystycznego dyscyplinowania dzieci, tzn. ich kontrolowania, upominania i karania. Uważają, że takie dyscyplinowanie dzieci jest najmniej skutecznym sposobem zaprowadzenia porządku w klasie. Dyscyplina w klasie spada, ilekroć nauczyciel, który usiłuje ją narzucić, wyjdzie z sali albo odwróci się twarzą do tablicy. Dalej respondenci piszą, iż dyscyplinowanie dzieci, polegające na posługiwaniu się władzą w postaci kar i gróźb karania, powoduje, iż wychowankowie bronią się przed nią, buntując się,

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

stosując odwet albo kłamiąc. Wszystko po to, żeby uniknąć przymusu, ograniczenia wolności czy kontroli.

Wśród badanych nauczycieli istnieje subiektywne odczuwanie stopnia nasilenia trudności związanych z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Jedni traktują je jako bardzo uciążliwe, inni marginalne. Uważają, że zależy to od wielu czynników. Jednym z nich może być zastosowane rozwiązanie dydaktyczno-wychowawcze na zajęciach i zakłócenie ze strony uczniów. Inną przyczyną mogą być różne sposoby pojmowania dyscypliny. Dla niektórych nauczycieli posłuch podopiecznych może być celem samym w sobie i ci najbardziej cierpią na skutek związanych z nim perturbacji. Nie chcą przyjąć do wiadomości, że dyscyplina jako cel sam w sobie niczemu nie służy. Uważają, że dyscyplina sama siebie uzasadnia, a to, czego nie trzeba uzasadniać, traktują jako coś bardzo wartościowego. Za swój naczelną cel uznają utrzymanie dyscypliny podczas zintegrowanych zajęć, za wtórny zaś nauczanie. W takich wypadkach niektórzy nauczyciele przyjmują postawę obłąconej twierdzy. Taka strategia opiera się na dyscyplinowaniu prewencyjnym, które ma zapobiegać trudnościom związanym z niedostateczną dyscypliną, jest to dyscyplina dla dyscypliny. Traktowana jako cel, może nawet blokować uczenie się, może być wyrazem samowoli nauczyciela. Łatwo staje się ona cechą zależną od jego chwilowych nastrojów. Natomiast dyscyplina pojmowana jako środek wiodący do celu staje się cechą o zmiennym znaczeniu, zależnym od wyznaczonych przez nauczyciela warunków. Dyscyplina jako środek staje się podporządkowana zadaniom dydaktycznym. Nie wynika z samowoli nauczyciela, lecz z przyjętego przez niego uporządkowania pracy i charakteru założonego celu dydaktycznego. Dyscyplina jako środek może i powinna doprowadzić ucznia do sukcesu. Sukces jest więc dla niego celem, dyscyplina środkiem. Łatwo wówczas uczniowi poddać się jej. Traktując dyscyplinę jako środek i warunek rzetelnej pracy w czasie zajęć, nauczyciel stosują ją także do siebie. Dzięki niej może osiągać zamierzone cele dydaktyczne i wychowawcze. W ten sposób dochodzi do budowania w klasie szkolnej wspólnoty. Utrzymywanie dyscypliny w klasie wynika z obserwacji jej zachowania, które nie powinno zakłócać przebiegu lekcji. Nauczyciel, zauważywszy, że w klasie uczniowie wymykają mu się spod kontroli i nie poddają się restrykcyjnym działaniom, może np. zdecydować się na inny sposób ich pracy na zajęciach, jakkolwiek wcześniej go nie przewidywał. Tak więc utrzymanie dyscypliny można pojmować zarówno jako bieżące zachowania i reakcje nauczyciela na to, co dzieje się w klasie szkolnej podczas lekcji, jak i jego działania zapobiegawcze, zawczasu przeciwdziałające możliwym zachowaniom dysfunkcyjnym uczniów. Działania te można podejmować zarówno przed lekcją, jak i w trakcie zintegrowanych zajęć.

Warunkiem skutecznego radzenia sobie z dyscypliną jest — według respondentów — oprócz poprawnych relacji nauczyciela z uczniami, jego rzetelna, uporządkowana, racjonalnie zaplanowana praca dydaktyczna i czujność w czasie zajęć. Jej

znaczenie polega głównie na tym, że uczniowie nabierają przekonania, iż nauczyciel ciągle towarzyszy fizycznie, emocjonalnie i intelektualnie ich poczynaniom. Zyskuje w ten sposób potwierdzenie, że to, co oni robią, jest dla niego ważne. Nauczyciel może swoją czujność okazywać na różne sposoby. Jednym z nich jest wzrokowe utrzymanie kontaktu z uczniami. Zdarza się, że w czasie zajęć jednemu uczniowi trzeba coś indywidualnie wyjaśnić. Nie jest wskazane wówczas całkowite zajęcie się tym uczniem, pochylenie się nad nim w dłuższej rozmowie. W tym momencie właśnie traci się wzrokową kontrolę całej klasy.

Dalej uważają, że podstawą dobrej dyscypliny jest pełna troski relacja nauczyciel — uczeń. Celem ostatecznym w tym procesie jest wypracowanie w uczniu samodyscypliny opartej na jego wewnętrznej motywacji. Na podstawie swojego doświadczenia 0,5% badanych zastosowało „dzwoneczek ciszy”, który jest wykorzystywany przez nich, jak i uczniów, którym przeszkadza gwar w klasie. Natomiast 2,5% stosuje w pracy tzw. kanon naszych zasad, który zapisany jest dużymi literami i wisi na ścianie w widocznym miejscu. Każda osoba uczestnicząca w procesie dydaktyczno-wychowawczym w czasie zakłóceń w zespole może się do nich odwoływać, chcąc doprowadzić do ciszy i spokoju.

W tym podpunkcie omówiono twórczość pedagogiczną subiektywną węższego zakresu, którą reprezentuje niezmienna liczba studiujących przed i po przeprowadzonym eksperymencie, tj. ok. 470 badanych. Poszczególne jej rodzaje poparto przykładowymi innowacjami studentów.

Pedagogiczna twórczość subiektywna szerszego zakresu studiujących

Do twórczości pedagogicznej subiektywnej szerszego zakresu zaliczamy efektywność pracy i innowacje modyfikujące (przez które rozumiemy przeróbki, zmiany jakiejś koncepcji pedagogicznej bez naruszania jej zasadniczej idei) lub utworzenie programu autorskiego (indywidualnie lub zespołowo). Przed eksperymentem 2 studentów z grupy eksperymentalnej i 1 z kontrolnej utworzyło programy autorskie. Po jego zrealizowaniu w grupie eksperymentalnej 4 indywidualnie i 15 zespołowo utworzyło programy autorskie (patrz tab. 35.).

Studiujący nauczyciele, uczestniczący w eksperymencie, najczęściej do swoich i uczniów możliwości dostosowują koncepcje pedagogiczne M. Montessori, R. Steiner, C. Orffa, Dennisona, metodę dobrego startu M. Bogdanowicz. Ponieważ jedna z rozprawek jest najbardziej precyzyjna, wzbogacona zdjęciami, dlatego ją dokładniej przeanalizujemy.

Nauczycielka brała udział w kursie i warsztatach dotyczących koncepcji pedagogicznej M. Montessori. Dostosowała podstawowe założenia tej koncepcji do pracy w klasie pierwszej. Zamówiła specjalny materiał rozwojowo-edukacyjny zapewnia-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

jący każdemu dziecku warunki do pracy nad własnym rozwojem. Obszary rozwoju dziecka obejmują materiały: 1. do ćwiczeń życia praktycznego — związane z troską o środowisko; 2. sensoryczne; 3. służące wszechstronnemu kształceniu zmysłów oraz pobudzeniu aktywności umysłowej; 4. „akademickie” — do nauki języka, matematyki, historii, przyrody, geografii i innych dziedzin wiedzy; 5. religijne; 6. artystyczne — związane z ekspresją muzyczną, plastyczną, ruchową i teatralną. Materiał rozwojowy i inne pomoce znajdujące się w grupie i poza nią umożliwiają dzieciom zdobywanie wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. W ogólnopedagogicznym wymiarze pomoce rozwojowe umożliwiają realizację celów edukacyjnych. W indywidualnym sensie uaktywniają samodzielną, skoncentrowaną pracę, doprowadzając do normalizacji. W społecznym znaczeniu umożliwiają współpracę, wzajemną pomoc pomiędzy dziećmi, ucząc życzliwości, cierpliwości i dyscypliny. Właściwe wyposażenie w pomoce edukacyjne spełnia istotny cel, a jest nim nauczanie „wewnętrzne” przez wsparcie dziecka w samodzielnym rozwoju psychicznym. Pomaga ono wzrostowi umiejętności dziecka, stymulując je, przykuwając uwagę i inicjując koncentrację dziecka. Pomoc pierwszoklasiście w jego rozwoju wyraża się w rozwijaniu: indywidualnych uzdolnień, umiejętności i zainteresowań, samodzielności i wiary we własne siły, szacunku do porządku i do pracy swojej i innych, postaw wzajemnej pomocy, dokładności i wytrwałości przy wykonywaniu konkretnych zadań, umiłowania otoczenia, świata kultury i przyrody. Przygotowana klasa — otoczenie — środowisko wychowawcze stanowi logicznie uporządkowaną całość, dając dziecku możliwość wyboru materiału rozwojowego (pomocy edukacyjnej), czasu i miejsca samokontroli, stopnia trudności oraz utrzymania ładu i porządku. Treści nauczania z uwagi na specyfikę pracy zindywidualizowanej (w ramach pracy wolnej) są szersze niż to wynika z podstawy programowej. Troska tego nauczyciela o indywidualny rozwój dziecka jest specyficzna, ponieważ on sam powinien być modelem zachowań dla dzieci, starać się poprzez pracę nad sobą ukazywać dzieciom wartości pracy samowychowawczej i samokształceniowej. Dzieci i ich rodzice otrzymują informacje zawierające zarówno osiągnięcia, jak i wskazane obszary rozwojowe wymagające wsparcia. W pracy i postępach ucznia respektuje zasadę indywidualizacji. Wprowadza atmosferę szacunku dla indywidualnych osiągnięć dziecka, z unikaniem sytuacji wzajemnego porównywania się. Na uwagę zasługuje specyficzny rodzaj samooceny wynikający z podsumowywania rezultatów pracy na zajęciach wolnych.

Badana uważa, że ważne jest współdziałanie z rodzicami i środowiskiem. Rodziców zapoznaje z profilem rozwojowym dziecka. Realizowane są tematy, które interesują wszystkich, nawiązujące do aktualnych wydarzeń. Do takich tematów należą m.in.: tradycje związane z różnymi świętami, uroczystości obchodzone w różnych kulturach, wydarzenia kulturalne, np. festiwale, konkursy, wystawy itp.; problemy ekologiczne, „Sprzątanie Świata”, „Dzień Ziemi”; niezwykle zjawiska geograficzne

i astronomiczne np. zaćmienia słońca, księżyca, wybuchy wulkanów, trzęsienia ziemi; zagadnienia cywilizacyjne np. loty w kosmos, zagadnienia związane z przełomem wieków itp. Tematy tego rodzaju mają na celu włączenie dzieci w nurt codziennego życia, ukazanie jego złożoności. Są one przygotowywane przez nauczyciela stosownie do poziomu rozwoju dzieci. W czasie ich realizacji stosuje tzw. linię czasową, karty z nazwami i terminologią naukową, oddziałuje na wyobraźnię dzieci poprzez dobór odpowiedniej muzyki i metod przekazu (drama, inscenizacja).

Studiująca nauczycielka zauważa, że praca ta wymaga od niej spostrzegawczości i nieco powściągliwości, a także zainteresowania rozwojem dziecka. Uważa obserwacja dziecka może wykazać, że potrzebuje ono bodźca, impulsu, by mogło otworzyć sobie na nowy świat. Za każdym razem, gdy zauważa zaburzenia w zachowaniu dziecka, poszukuje sposobów modyfikacji tych zaburzeń. W takiej sytuacji od niej wymagana jest ogromna cierpliwość i głęboka wiara w potencjał rozwojowy dziecka. Poprzez obserwowanie uczniów bez przeszkadzania im zauważa coś bardzo ważnego: pomagają oni sobie wzajemnie w inny sposób niż dorośli. Dzieci szanują siebie nawzajem i udzielają sobie pomocy, kiedy wymaga tego sytuacja. Prawidłowość ta dostarcza jej ważnej wskazówki: najwyraźniej dzieci instynktownie wiedzą, że nie potrzebują żadnego „prowadzenia za rączkę” w sytuacjach, gdy nie jest to konieczne.

W trzecim punkcie czwartego podrozdziału analizowano twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu, do której zaliczamy innowacje modyfikujące (utworzone przez 29 respondentów) lub utworzenie programu autorskiego (po zrealizowaniu eksperymentu utworzono w grupie eksperymentalnej 4 indywidualnie i 15 zespołowo, a grupie kontrolnej po 1 osobie).

Twórczość pedagogiczna obiektywna badanych

Do twórczości obiektywnej węższego zakresu zaliczamy twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych, proces zmian pedagogicznych i utworzenie programu autorskiego (indywidualnie lub zespołowo). Przed eksperymentem nie ma studiującego nauczyciela klas młodszych reprezentującego twórczość obiektywną węższego zakresu, a po jego zrealizowaniu w grupie eksperymentalnej są 2 osoby. W obydwu etapach badań i obu grupach nie ma studenta, który by reprezentował twórczość pedagogiczną obiektywną szerszego zakresu (patrz tab. 35 i 36).

Pół procenta badanych nauczycieli na podstawie koncepcji pedagogicznej C. Freineta i M. Montesorii utworzyło program autorski. Ze względu na bardzo bogate informacje zawarte w rozprawce jednej ze studiujących nauczycielek przeanalizujemy utworzony przez nią program. Jej program zawiera elementy istotne i wymagane przez MEN. Autorka programu uważa, że koncepcja C. Freineta jest współcześnie

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

bardzo aktualna, ponieważ proponuje on metody oparte głównie na swobodnej ekspresji twórczej dzieci. Zainspirowana jego koncepcją utworzyła program autorski, oparty na swobodnej ekspresji muzycznej, plastycznej, ruchowej i słownej. Dzieci pracują zgodnie z zasadą: zadziwiać, zachwycać, tworzyć. Zasadniczym celem programu jest: „Maksymalny rozwój osobowości”. Nacisk został położony na rozwój twórczej aktywności ucznia i dostrzeganie jego przeżyć. Kolejnym istotnym celem jest kształtowanie postaw demokratycznych. Uczeń ma prawo do decydowania o sobie, a nauczyciele respektują jego prawa i potrzeby. Nauczyciel stara się ściśle współpracować z rodzicami. Do zadań programu należy więc organizowanie dzieciom środowiska normalnego i bogatego, zbliżonego do tego, w którym w przyszłości będą musiały rozwiązywać różne problemy. Rola nauczycieli polega na animowaniu pracy uczniów oraz na zachęcaniu ich do działań twórczych. W sytuacjach, gdy dziecko nie ma pomysłów czy powoli nabiera wiary we własne siły, nauczyciel pełni funkcję doradcy i inspiratora w myśl zasady dyskretnej pomocy. Życzliwa postawa nauczyciela ma stwarzać klimat wzajemnego zaufania oraz bezpiecznych sytuacji ćwiczeniowych, a także sprzyjać nawiązywaniu naturalnego dialogu między dzieckiem i nauczycielem. Ten ostatni projektuje różnego typu sytuacje edukacyjne. W zależności od stopnia inicjatywy nauczyciela będą to sytuacje naturalne (pozostawiające dziecku maksimum możliwości wyboru i inicjatywy), naturalne wzmocnione (nauczyciel kieruje uwagę dziecka na konkretną sprawę, ale pozostawia mu swobodny wybór rodzaju i form działania) i organizowane (kiedy to nauczyciel określa temat, formę, cel, stawia konkretne działania, jednak sposób wykonania tego zadania pozostawia inwencji dzieci).

W działaniach dydaktycznych stosuje się głównie ekspresję twórczą. Efektywność procesu kształcenia zapewnia korzystanie z następujących technik, opracowanych przez C. Freineta: 1. swobodnej ekspresji artystycznej; 2. stanowiącej podstawę nauki języka ojczystego (czyli swobodnego tekstu, gazetki szkolnej, korespondencji międzyklasowej i międzyszkolnej); 3. samodzielnej pracy uczniów (fiszek autokorykcyjnych, doświadczeń poszukujących); 4. planowania pracy (tj. teczek osiągnięć, kart postępów dziecka); 5. stanowiących podstawę samodzielnej pracy uczniów (tzn. doświadczenia poszukujące, planowania pracy, swobodnej ekspresji artystycznej, referatów). Autorka rozprawki bardzo dokładnie opisuje przebieg realizacji poszczególnych technik. Zauważa też, że w związku z proponowanymi technikami przebudowie powinno ulec także wyposażenie klasy. Klasa szkolna powinna przypominać raczej warsztat pracy — z miejscami na kącki zainteresowań, prace dzieci, kartoteki itp. Najlepiej byłoby, gdyby funkcjonowały pracownie przeznaczone na dokumentację, pracownie twórczości itp. Sala powinna być niewielka, tak aby uczniowie mogli pracować zwróceniami twarzami do siebie. Każde pomieszczenie wyposażać w drukarkę. Uczniowie mają również swobodny dostęp do komputera czy kserokopiarki. Jest

to, niestety, trudne do osiągnięcia ze względów finansowych. Uważa też, że przy tej metodzie osiąga wyższe wyniki w nauce i zachowaniu uczniów niż w tradycyjnym systemie zintegrowanego nauczania.

Ta sama grupa studentów twórczo rozwiązuje problemy w klasie szkolnej. W wyniku pojawienia się trudnej sytuacji nauczyciel wraz z uczniami rozwiązuje ją. Jak wynika z opisu badanych, odbywa się to dzięki stosowaniu metody burzy mózgów i metody bez porażek. To znaczy, że każdy podmiot edukacji mówi, jakie emocje towarzyszyły mu w danej sytuacji oraz daje swoją propozycję rozwiązania, razem na końcu ocenia się każdy wariant, a także na końcu cały zespół wspólnie wybiera najbardziej zadowolający wszystkich. Twórczo rozwiązano problem edukacyjny według diagramu 5 podr. 2.3.1. rozprawy. Dzięki temu — według studiujących — nie ma pokonanych i triumfujących, każdy szanuje uczucia innych, jest większa tolerancja, współpraca i szacunek w zespole, a rozwiązania problemów nie są wymuszane na uczniach.

Również taka sama grupa badanych (zaledwie 0,5%) uważa, że dzięki zdobywanej wiedzy na studiach lepiej rozumieją przemiany zachodzące w edukacji łatwiej im się do nich dostosować. Uczestniczą w procesie przemian edukacji z chęcią i planowo, poprzez przyjmowanie wspólnych celów i zadań w szkole. Starają się wprowadzać zmiany do sfery swojego zawodowego i osobistego doświadczenia i życia.

W punkcie 4.1.4. analizowano obiektywną twórczość pedagogiczną nauczycieli edukacji wczesnej. Nie ma studenta, który reprezentuje twórczość obiektywną wyższego zakresu.

W tym podrozdziale 4. omówiono i przeanalizowano przebieg twórczości pedagogicznej na poszczególnych jej poziomach i zakresach. Przed i po eksperymencie ok. 80 (20%) studiujących nauczycieli klas I–III pracuje odtwórcze i są oni konformistami. Twórczość subiektywną węższego zakresu w I etapie badań reprezentuje 315 badanych (tj. 159 z grupy kontrolnej i 156 z eksperymentalnej), a w III etapie liczba osób wzrosła w grupie kontrolnej do 240 i eksperymentalnej do 174. Zwiększyła się o 54 liczba osób reprezentujących twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu. Tylko dwóch nauczycieli po eksperymencie z grupy eksperymentalnej twórczo rozwiązuje problemy i wprowadza zmiany. Nikt z badanych po eksperymencie nie osiągnął obiektywnej twórczości pedagogicznej szerszego zakresu. W I etapie badań w grupie kontrolnej 159 studiujących reprezentowało krytyczny realizm i 2 nonkonformizm. W III etapie w grupie kontrolnej ok. 240 reprezentuje krytyczny realizm i 29 nonkonformizm. W III etapie w grupie eksperymentalnej ok. 100 badanych — krytyczny realizm, 60 — subiektywizm i ok. 20 — nonkonformizm. Można śmiało powiedzieć, po przeprowadzonej analizie badań, że pedagogika twórczości realizowana metodami i treningami twórczości wywiera znaczny wpływ na poziom i zakres podejmowanej twórczości pedagogicznej oraz rozwój zawodowy

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

badanych w stosunku do tego samego przedmiotu realizowanego konwencjonalnymi metodami pracy.

4.1.5. Typy postaw twórczych i przebieg twórczości pedagogicznej autorów programów edukacji wczesnoszkolnej utworzonych w ramach eksperymentu

Wzrokowy typ postawy twórczej w pracy pedagogicznej autorek programów utworzonych indywidualnie

Kolejnym zadaniem badań było scharakteryzowanie przebiegu twórczości pedagogicznej z określeniem typów postaw twórczych autorów programów, które powstały w czasie trwania eksperymentu. Pierwsze dwa programy autorskie utworzyły indywidualnie dwie osoby, trzeci program — zespołowo trzy, i czwarty — dwie nauczycielki klas młodszych, studiujące zaocznie zintegrowaną edukację wczesnoszkolną i przedszkolną. Analizowane i interpretowane cechy pracy twórczej pedagogicznie nauczycieli klas I–III w podrozdziale 4.1.3. pozwoliły wyodrębnić przyjmowane przez nich typy postaw twórczych, czyli wzrokowy, behawioralny, intelektualno-refleksyjny, emocjonalny, wyobraźniowy i intuicyjny (zob. S. Popek, 2003). Według tych wyodrębnionych typów zostaną przeanalizowane biografie siedmiu studiujących nauczycieli z grupy eksperymentalnej. Zaznaczmy, że o kolejności interpretacji biografii nie decydują programy, ale typy postaw w pracy twórczej pedagogicznie ich autorów.

Autorka pierwszego programu „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w kl. I–III”, Alina B. i drugiego programu, „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna”, Marzena N. — reprezentują wzrokowy typ postawy w twórczej pracy pedagogicznej. Trzeci program, „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” utworzyły Regina S. — typ wyobraźniowy oraz Maria N. i Barbara C. — typ intelektualno-refleksyjny. Ostatni z programów, „Szkoła naszym domem. Program klas I–III” również utworzono zespołowo, autorkami są Joanna K. — typ emocjonalny i Malwina O. — typ behawioralny. Dlatego też najpierw scharakteryzujemy wzrokowy typ postawy twórczej w pracy pedagogicznej (2 autorki pierwszego i drugiego programu), wyobraźniowy (jedna współautorka trzeciego programu), potem intelektualno-refleksyjny (dwie współautorki trzeciego programu), emocjonalny (jedna współautorka czwartego programu) oraz behawioralny (druga współautorka czwartego programu).

Autorka pierwszego z analizowanych programów „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w klasach I–III” Alina B. reprezentuje wzrokowy typ postawy w pracy twórczej pedagogicznie klas młodszych. Pierwsze

dwa lata pracy zawodowej rozpoczęła w przedszkolu na wsi. Potem (i nadal) pracuje w klasach początkowych w małym mieście. Do tej pory przepracowała 7 lat w zawodzie nauczycielskim. Do pracy twórczej zainspirowała ją matka i znajomi. Aktywnie rozpoczęła pracę z dziećmi przed ukończeniem 20 roku życia. Swoje zdolności do tej pracy ocenia bardzo wysoko, co według niej wynika z wybitnych wrodzonych uzdolnień. Jej twórcza pedagogicznie praca jest uwarunkowana bardzo dobrym przygotowaniem merytorycznym i metodycznym oraz tym, że rodzice i nauczyciele doskonale pokierowali rozwojem jej zdolności. W przeszłości i obecnie rodzice i najbliższe środowisko dopingowało ją w rozwoju zainteresowań twórczych. Wstępnym tworzywem jej pomysłów twórczych pedagogicznie są obserwacje jednorazowych sytuacji szkolnych, problemów wychowawczych i dydaktycznych uczniów, ich zdolności oraz jej wiedza z tego zakresu. Swoją pedagogiczną myśl twórczą uzmysławia sobie w czasie wypoczynku, samotnie, słuchając muzyki, na tle przyrody, ale również w czasie pracy z dziećmi. Uświadamia sobie ten zamysł kilka dni przed rozpoczęciem pracy. Jednak ogólnie wyobraża sobie koniec przyszłego dzieła w zakresie kompozycji, konstrukcji formy i jego idei. Natomiast bardzo dokładnie wyobraża sobie przyszłą atmosferę i klimat planowanego dzieła pedagogicznego. Do pracy przystępuje w momencie gotowości twórczej, z wewnętrznymi oporami, ale i równocześnie z przyjemnością i entuzjazmem. Korzysta z własnej wyobraźni, szkiców wcześniej przez siebie wykonanych, uwzględniając możliwości i potrzeby dzieci oraz swoją wiedzę wyniesioną ze studiów. Na jej wizję twórczą pedagogicznie ma wpływ długotrwały stan optymizmu i radości życia, poczucie odrębności, niezależności i społecznego posłannictwa. Nigdy nie zmienia pierwotnego zamysłu. W czasie pracy zastanawia się nad każdą czynnością, ruchem, dokonując systematycznej oceny każdego elementu i od razu go poprawia. Dokonuje też korekty po pewnym czasie, przy kolejnym czytaniu dzieła. Nad dziełem pracuje kilka tygodni, w czasie dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego, w okresie materialnej stabilizacji i miłości do kogoś. Dzięki twórczości pedagogicznej chce pokazać otoczeniu, że potrafi napisać program autorski oraz pragnie przez to osiągnąć sukces zawodowy. Najlepiej pracuje się jej w terenie, ciszy, samotności, tak podczas słonecznej, jak i deszczowej oraz pochmurnej pogody. W czasie procesu twórczego Alina B. odczuwa spokój, błogość, stan o przyjemnym zabarwieniu, a jednocześnie zniecierpliwienie i skupienie na pracy twórczej. Natomiast po zakończeniu pracy twórczej odczuwa wesołość, entuzjazm, osobiste szczęście, pogodny nastrój, co mobilizują ją do dalszej pedagogicznej pracy twórczej. Największą radość przeżywa w toku pracy twórczej, po zaakceptowaniu innowacji przez zwierzchników i po jej wdrożeniu w życie. Wartością w pracy jest dla niej rozwój dziecka, co wypływa z jej środowiska wychowawczego. Czuje się odpowiedzialna za efekty nauczania i wychowania.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Jej zachowania są jednocześnie twórcze i odtwórcze. Uzyskała w sferze charakterologicznej, tj. w skali K i N, po 21 punktów oraz w sferze poznawczej, czyli skali A — 18 i skali H — 19. Przeważają u niej zachowania algorytmiczne i sfera poznawcza. Uczenie się przez rozumienie jest ukierunkowane, jej wyobraźnia jest odtwórcza, dominuje myślenie konwergencyjne i niska refleksyjność. Graficzny obraz współwystępowania równowagi wyników poszczególnych skali KANH u Aliny B. przedstawiono w diagramie 9.

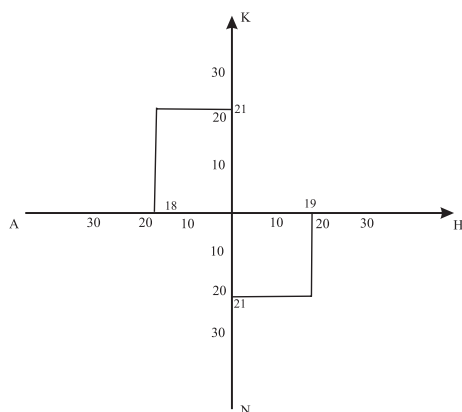


Diagram 9. Obraz wyników w poszczególnych skalach KANH dla Aliny B.

Źródło: opracowanie własne.

Wcześniej przeanalizowane aspekty twórczości Aliny B. składają się na twórczą postawę pedagogiczną typu wzrokowy (zob. tab. 37).

Tabela 37

Arkusz ocen wyników ze skali typologii twórczych postaw pedagogicznych Aliny B.

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	28
		3	4	3	1	3	1	4	4	3	2	
2.	Behawioralny	1	11	14	19	28	32	40	44	49	59	14
		1	0	2	0	2	2	3	1	2	1	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	20
		3	3	2	1	2	2	2	3	1	1	
4.	Wyobraźniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	24
		3	4	2	1	3	4	2	7	2	7	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	17
		0	3	2	1	2	1	2	1	3	2	

Źródło: opracowanie własne.

Chętnie tworzy innowacje pedagogiczne, których źródłem są obserwacje sytuacji szkolnych, problemów w nauce lub zachowaniu uczniów. Alina B. nie wyobraża sobie innego systemu pracy pedagogicznej. Sytuacje szkolne, doświadczenia pedagogiczne wydają się jej niewyczerpanym źródłem tworzenia, do tego stopnia, że próby odrywania się od niej uważa za nierozsądne. Chętnie też zapisuje pomysły, które przypadkiem się jej pojawiają. Więcej, uważa, że dla trudnych zaobserwowanych sytuacji należy stwarzać innowacje, aby je likwidować. Stąd też nauczyciel — według badanej — winien pozyskiwać odpowiednią wiedzę, poszukiwać różnych rozwiązań metodycznych i na tej podstawie utworzyć własną innowację.

W swojej pracy pedagogicznej za główny priorytet przyjęła dobro dziecka, jego indywidualne tempo rozwoju, dążenia, oczekiwania i zainteresowania. Postawione przed zintegrowaną edukacją wczesnoszkolną cele stara się osiągnąć poprzez poznanie struktury programowej, dobrą organizację i stwarzanie warunków pracy uczniom i sobie, dostosowywanie zadań do potrzeb, możliwości i zainteresowań wychowanków, tworzenie im warunków umożliwiających indywidualne tempo rozwoju, kształtowanie pozytywnego nastawienia do świata, stwarzanie przyjaznej atmosfery pracy w klasie, odwoływanie się do ich przeżyć, doświadczeń, zainteresowań, wiadomości i umiejętności. Dlatego też organizuje zintegrowane zajęcia, aby najpierw uczniowie poznali jakiś materiał, co ma przyczynić się do przyswojenia jego podstaw.

Stosuje na tym etapie pracy z dziećmi metody podające, opowiadania, pogadanki i pracę z tekstem, książką oraz historyjki obrazkowe, wiersze i piosenki. Stwarza sytuacje sprzyjające odkrywaniu nowych wiadomości poprzez rozwiązywanie problemów i samodzielne poszukiwanie. W tym celu przede wszystkim stosuje gry dydaktyczne (biograficzne, intelektualne, np. krzyżówki, rebusy, rozsypanki), giełdę pomysłów, „burzę mózgów”. Uważa też, że aby wiadomości były lepiej przyswojone, uczniowie muszą je przeżywać i dlatego stosuje metody waloryzujące oraz dramę, inscenizacje, wystawki prac, pokazy, konkursy, mapy mentalne (tzw. pojęciowe, do wizualnego opracowywania problemów, np. „moja rodzina”), linie czasu (do wizualnego przedstawienia zagadnienia w układzie linearnym, np. historia książki), zabawy, czynności samoobsługowe itp. Pozyskaną wiedzę uczniowie sprawdzają w praktyce poprzez działanie, polegające na zmienianiu otoczenia, samego siebie, czyli rozwiązywanie zadań, wykonywanie ćwiczeń, eksperymentów. Stawiane przed dziećmi zadania wyzwalają w nich konieczność poszukiwania nowego rozwiązania, aktywizują myślenie, uruchamiają inwencję, ekspresję twórczą, mobilizują do stawiania pytań i udzielania odpowiedzi poprzez rozwiązywanie problemów. Z omówionego przez autorkę programu i toku zajęć wynika, że realizuje ona wielostronne uczenie się, z wykorzystaniem aktywnych metod nauczania.

Bardzo bliskie, stosowanej przez Alinę B. są metody dobrego startu (zaadaptowana do warunków polskich przez M. Bogdanowicz), ruchu rozwijającego Weroni-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

ki Sherborne, gimnastyki ekspresyjnej R. Labana, których w rozprawce dokładnie nie charakteryzuje i nie opisuje ich zastosowania w praktyce. Stosuje wiele pomocy dydaktycznych wykonanych samodzielnie lub przez rodziców uczniów, oraz środki audiowizualne (głównie magnetofon i radio). Często organizuje dzieciom kontakt z przedmiotami, okazami w naturalnym środowisku. Z tego względu wychodzi z uczniami na wycieczki. Korzysta też z okazji naturalnych w sztucznych warunkach oraz, gdy nie ma nawet takiej możliwości, z innych elementów, typu obrazy, filmy, modele, tablice i rysunki. Jej uczniowie biorą udział we wszystkich imprezach klasowych, szkolnych, osiedlowych i lokalnych. Głównie przygotowuje ich do konkursów plastycznych i konkursów z wiedzy o swoim środowisku. Organizują różne uroczystości rodzinne i klasowe. Nauczycielce dobrze współpracuje się z rodzicami uczniów i czuje duże wsparcie z ich strony. W gronie pedagogicznym komunikacja przebiega bez zastrzeżeń.

Alina B. nie miała zamiaru stworzyć programu autorskiego. Do utworzenia programu „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w klasach I–III” zainspirowały ją — jak pisze — zajęcia z pedagogiki twórczości prowadzone twórczymi metodami pracy i warsztatami twórczości. Niektóre z ćwiczeń realizowanych na zajęciach z pedagogiki twórczości musi dostosować do uczniów 7–10-letnich, aby je przyjąć. Z korespondencji listownej wynika, że Alina B. realizuje utworzony przez siebie program autorski.

Alina B. własny poziom twórczości pedagogicznej określa jako poprawny. Twórczość ma dla niej dużą wartość — a zwłaszcza nowe jej wytwory. Jej zachowania są jednocześnie twórcze i odwórcze. Przeważają u niej zachowania algorytmiczne i sfera poznawcza. Na początku eksperymentu miała potoczną wiedzę na temat twórczości i twórczości pedagogicznej. Alina B. reprezentuje wzrokowy typ postawy w procesie twórczości pedagogicznej oraz twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu i znajduje się na ostatnim etapie rozwoju zawodowego, tj. etapie nonkonformizmu.

Autorka drugiego programu „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna” Marzena N. również reprezentuje wzrokowy typ postawy twórczej. W zawodzie nauczyciela pracuje ponad dwadzieścia lat. Rozpoczęła pracę w przedszkolu i równocześnie studiowała zaocznie na studium pedagogicznym. Pracowała zawodowo i równocześnie zdobywała kwalifikacje pedagogiczne, mając przy tym możliwość łączenia wiedzy z praktyką. W pracy wartością są dla niej obowiązki i solidaryzowanie się z koleżankami. Wzory w pracy zmieniają się z latami. Postawiła sobie za cel odniesienie sukcesu w pracy, co wynika z jej świadomości. Czuje się odpowiedzialna za organizację, atmosferę i punktualność w pracy. Na ujawnienie się i rozwój zainteresowań twórczością pedagogiczną mieli wpływ matka, ojciec, brat i przyjaciele rodziny. Swoją pracę wśród dzieci i młodzieży rozpoczęła przed ukończeniem 20 roku życia.

Środowisko rodzinne uważało, że ma wysokie zdolności do pracy z dziećmi. Sama uważa, że ma uzdolnienia przeciętne. Twórczość pedagogiczną uprawia od 15 lat. W przeszłości środowisko rodzinne miało życzliwy stosunek do jej zainteresowań twórczością pedagogiczną. Respondentka nie podaje, jakie jest ich zainteresowanie obecnie. Natchnieniem dla jej twórczości pedagogicznej są długotrwałe obserwacje codziennych sytuacji szkolnych i problemów wychowawczych dzieci oraz większa wiedza z tego zakresu. Zamyśl dzieła twórczego powstaje w czasie wcześniejszej pracy, w samotności, słuchania muzyki, czytania innowacji innych autorów i podczas pracy z uczniami. W czasie pracy twórczej nie ma wyraźnej wizji aż do jej ukończenia. Stąd też nie ma wyraźnego wyobrażenia kompozycji, konstrukcji formy, atmosfery i idei tworzonej innowacji pedagogicznej. Do twórczej pracy pedagogicznej przystępuje z poczuciem dużej przyjemności. W czasie jej trwania wykorzystują z zapamiętanych motywów sytuacji szkolnych, czytania rozwiązań metodycznych innych autorów, wiedzy wyniesionej ze studiów oraz potrzeb i możliwości dzieci. Na pracę twórczą ma wpływ pewność siebie, poczucie odrębności i niezależności, społecznego posłannictwa, zagrożenia i potrzeba atakowania innych. Bardzo często w czasie pracy zmienia pierwotny zamyśl. Na bieżąco dokonuje analizy poszczególnych elementów dzieła, zmieniając je od razu. Pracuje nad dziełem systematycznie przez kilka dni, z małymi przerwami na odpoczynek. Najlepiej pracuje się jej po okresie długotrwałego odpoczynku i w czasie dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego oraz po odniesionych sukcesach. Pracuje najlepiej w nocy, w tzw. artystycznym bałaganie. W czasie pracy odczuwa podniecenie o przyjemnym zabarwieniu. A po skończonej pracy twórczej ma pogodny nastrój. Po dokładnej analizie zakończonego dzieła dokonuje małych poprawek. Natomiast największą radość przeżywa z powodu wdrożenia tej innowacji w życie.

Jej zachowania twórcze są słabe, z dominacją sfery poznawczej i zachowań heurystycznych. Marzena N. w poszczególnych skalach uzyskała punkty: K — 13, N — 18, A — 16, H — 19. Prowadzi samodzielne obserwacje, jest aktywna poznawczo, uczy się indywidualnie przez rozumienie dzięki dużej elastyczności intelektualnej. Posiada wysokie zdolności techniczne, artystyczne, co wpływa z jej wysokich sprawności konstrukcyjnych. Równocześnie jest niezależna, elastyczna, oryginalna, konsekwentna, dobrze zorganizowana, otwarta, samokrytyczna i tolerancyjna wobec innych.

Marzena N. reprezentuje wzrokowy typ twórczej postawy pedagogicznej. Lubi pracować i tworzyć innowacje na podstawie fragmentów bezpośrednio obserwowanej rzeczywistości szkolnej. Tworząc innowacje, korzysta z już istniejących w danej dziedzinie. Chętnie zapisuje pomysły pojawiające się przypadkiem w czasie pracy pedagogicznej (patrz diagram 10).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

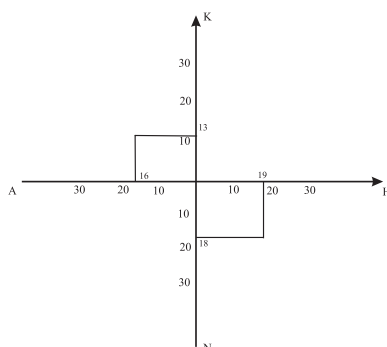


Diagram 10. Wyniki w poszczególnych skalach KANH dla Marzena N.

Źródło: opracowanie własne.

Wcześniej omówione aspekty twórczości składają się na twórcze postawy pedagogiczne. Badana Marzena N. reprezentuje postawę wzrokową (zob. tab. 38).

Tabela 38

Arkusz ocen wyników ze skali typologii twórczych postaw pedagogicznych Marzena N.

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	30
		4	3	3	4	2	2	4	2	3	3	
2.	Bbehawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	28
		3	4	3	4	2	2	3	2	3	2	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	26
		3	2	3	3	2	2	4	2	3	2	
4.	Wyobrażeniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	27
		2	3	3	2	3	4	3	2	2	3	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	25
		2	3	3	3	3	2	2	1	3	3	

Źródło: opracowanie własne.

W przedszkolu pracowała dwa lata, potem rok w domu dziecka. Praca ta przyniosła jej wiele satysfakcji, znacznie wzbogaciła jej wiedzę i doświadczenia pedagogiczne. Zwycięstwa i porażki na polu wychowawczym przeplatały się ze sobą. Jej doświadczenie pedagogiczne, wiedza o życiu — uważa — pod wpływem kontaktów z wychowankami ulegały zmianie. Poznawała kolejne losy tych młodych ludzi, ciemne strony rzeczywistości, której nie mogła zmienić. Starła się im dać trochę ciepła i radości, uświadomić, że mogą zmienić swój los, że życie zależy od nich sa-

mych. Gdy jednak sama zaczęła w to wątpić, doszła do wniosku, że tylko nieliczni z pośród nich — ci najsilniejsi — mogą przerwać ten zamknięty krąg.

W 1985 r. podjęła pracę w klasach I–III wiejskiej szkoły podstawowej. Została wychowawcą klasy I i równocześnie powierzono jej nauczanie plastyki w klasach IV–VIII. Praca dawała jej dużo satysfakcji i zadowolenia. Dzieci rozpoczynające naukę w szkole były ciekawe świata, chłonęły przekazywane wiadomości i informacje. Był to czas intensywnego gromadzenia przez nich doświadczeń i wiadomości.

Nowa rola zawodowa była dla niej wyzwaniem. Starła się wzbogacić swój warsztat pracy poprzez uczestniczenie w lekcjach koleżeńskich. Również i ona prowadziła takie lekcje na warsztatach samokształceniowych i kursach doskonalących organizowanych przez Oświatowe Władze Gminne i przez Kuratorium Oświaty. Między innymi ukończyła kurs pedagogiki zabawy, wychowania ekologicznego, pracy z dzieckiem nadpobudliwym i wiele innych. Praca w grupie, w której są dzieci o zróżnicowanych możliwościach, zmuszała ją do nieustannych poszukiwań lepszych metod i form pracy, sprzyjających rozwojowi indywidualnemu dziecka. Gromadziła informacje o uczniach, ciągle prowadząc obserwacje w celu dostosowywania sposobów prowadzenia zajęć do ich zainteresowań i możliwości. Starła się stwarzać sytuacje problemowe, zmuszające dziecko do wyciągania samodzielnych wniosków, prowokując do myślenia i powodując, że nie przyjmowało bezkrytycznie tego, co wokół niego się dzieje. Innym preferowanym przez nią sposobem pracy było stwarzanie wychowankom możliwości do zdobywania własnych doświadczeń. Jednak — uważa — żadna taka sytuacja nie może stwarzać najmniejszego zagrożenia dzieciom.

Bardzo istotna dla niej jest dobrze układająca się współpraca z rodzicami. Starła się, by rodzice mieli świadomość tego, co ich pociecha robi i aby kontynuowali pracę z dzieckiem w domu. Zapraszała ich na uroczystości z różnych okazji (również dziadków i innych członków rodziny), jak również angażowała ich do pomocy w ich przygotowaniu. Dla rodziców organizuje dni otwarte, które prowokują ich do przyścisła na zajęcia i czynnego u nich udziału. Spotkania takie są nieocenionym źródłem informacji o stosunkach panujących w rodzinie. Sprzyjają też osobistym kontaktom interpersonalnym między rodzicem a nauczycielem.

Aby być lepszą nauczycielką, udoskonalić swój warsztat pracy, podnosiła kwalifikacje, zdobywając wykształcenie wyższe. W czasie studiów, dzięki prowadzonemu eksperymentowi, podjęła się napisać program autorski z zakresu wychowania zdrowotnego w klasach I–III szkoły podstawowej. Program ten przedłożyła na radzie pedagogicznej szkoły, na której został pozytywnie oceniony. Elementy tego programu wdrożono do programu zdrowotnego prowadzonego w jej szkole. Niewątpliwie studia — uważa — sprzyjają jej rozwojowi, poszerzają wiedzę i umożliwiają spojrzenie na dziecko z innej perspektywy.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Reprezentuje wznokowy typ postawy twórczej pedagogicznie. Dużą wartość ma dla niej twórczość, a przede wszystkim twórcze myślenie. Swój poziom twórczości pedagogicznej ocenia jako poprawny. Przed eksperymentem miała bardzo duży zakres wiedzy potocznej na temat twórczości w ogóle i twórczości pedagogicznej. Jej zachowania twórcze są słabe, z dominacją sfery poznawczej i zachowań heurystycznych. Osiągnęła średni poziom myślenia twórczego. Marzena N. — autorka programu „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna”, reprezentuje twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu i znajduje się na ostatnim etapie rozwoju zawodowego, tj. nonkonformizmie.

W tym punkcie omówiono wznokowy typ postawy w twórczej pracy pedagogicznej na podstawie biografii i ankiet dwóch autorek, które indywidualnie utworzyły po jednym programie autorskim w czasie realizacji eksperymentu. Pierwsza z autorek pracuje pięć lat w zawodzie i reprezentuje zachowania twórcze i równocześnie odtwórcze. Druga pracuje 20 lat i reprezentuje zachowania słabo twórcze. Obydwie autorki oceniają swój poziom twórczości jako poprawny. Dla nich twórczość ma dużą wartość, ale dla pierwszej mają ją głównie nowe wytwory, a dla drugiej twórcze myślenie. Pozostają na średnim poziomie myślenia twórczego, mają duży zasób wiedzy potocznej na temat twórczości. Ich twórczość pedagogiczna jest w fazie subiektywizmu w szerszym zakresie, autorki zaś są w nonkonformizmie zawodowym.

Wyobraźniowy typ postawy twórczej współautorki programu utworzonego w czasie realizacji eksperymentu

Kolejny program autorski „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” został utworzony przez trzy autorki: Reginę S., Marię N., Barbarę C., które pracują razem w jednej szkole miejskiej i nadal realizują ten program. Tylko Regina S. reprezentuje wyobraźniowy typ postawy twórczej, a dwie pozostałe intelektualno-refleksyjny. Dlatego w tym paragrafie omówimy postawę Reginy S. wobec twórczej pracy pedagogicznej, a dwie kolejne postawy współautorek — w trzecim paragrafie.

Regina S. pracuje w nauczaniu początkowym piętnaście lat. Na jej twórczość pedagogiczną zasadniczy wpływ wywarli — według deklaracji badanej — matka, ojciec i znajomi, którzy uważali, że ma wybitne zdolności do pracy z dziećmi. Sama też twierdzi, że zajmowanie się twórczością pedagogiczną wynikało z wrodzonych wybitnych uzdolnień do pracy z dziećmi i młodzieżą. Rozpoczęła tę twórczość jeszcze przed ukończeniem 25 roku życia, a uprawia ją od 10–14 lat. Zajmowanie się twórczością pedagogiczną było uwarunkowane bardzo dobrym przygotowaniem merytorycznym i metodycznym, do którego skierowali ją rodzice, rozwijając jej zdolności. W przeszłości i obecnie jej rodzice i najbliższe środowisko dopinguje, zachęca

i toleruje, jest życzliwe w stosunku do jej zainteresowań twórczością pedagogiczną. Dzięki prowadzonym obserwacjom codziennego życia szkoły, jego otoczenia, uczniów, ich zdolności, trudności w nauce i zachowaniu oraz uwzględniając swoje zdolności, wiedzę, kompetencje, tworzy innowacje pedagogiczne. Najlepsze pomysły na innowacje przychodzą jej w czasie odpoczynku, w samotności, w czasie bezsennych nocy, podczas słuchania muzyki, wykonywania czynności niezwiązanych z pracą zawodową oraz przebywania z dziećmi. Sam zamysł twórczy uświadamia sobie kilka dni przed rozpoczęciem pracy, a kilka godzin wcześniej doprecyzowuje koncepcję. Dokładnie widzi koncepcje konstrukcji formy i treści przyszłego dzieła. Do pracy twórczej przystępuje z dużą przyjemnością. Najlepiej pracuje się jej w okresie dobrego samopoczucia psychicznego i fizycznego. Podczas pracy twórczej korzysta głównie z wyobraźni, zapamiętanych obserwowanych sytuacji szkolnych, mając na uwadze potrzeby i możliwości swoich uczniów oraz chcąc rozwijać ich zdolności. Często też zmienia pierwotny zamysł w czasie pracy twórczej. Na realizację wizji pedagogicznej ma wpływ, według badanej, pewność siebie w dziedzinie uprawianej twórczości, długotrwały stan optymizmu i przeżycia oraz poczucie odrębności i niezależności. W czasie pracy twórczej zastanawia się nad każdym ruchem, dokonuje częstej oceny wykonywanej pracy, dzięki czemu od razu (niekiedy też po pewnym czasie) nanosi poprawki poszczególnych elementów dzieła. Pracuje powoli, z przerwami przez okres kilka miesięcy. Najczęściej pracuje w tzw. artystycznym bałaganie, w terenie, w nocy i przy muzyce poważnej. Piszac innowację towarzyszy jej stan pobudzenia o przyjemnym zabarwieniu emocjonalnym i skupienie na pracy twórczej. Natomiast po jej zakończeniu towarzyszy stan spokoju i błogości. Największą radość przeżywa w czasie dużego i pomyślnego zaawansowania w pracy twórczej. Po dokładnej analizie stworzonego dzieła przeprowadza jeszcze małe poprawki. Poziom własnej twórczości pedagogicznej określa jako wysoki.

Występuje u niej zachowanie wyraźnie twórcze z przewagą zachowań heurystycznych. W poszczególnych skalach otrzymała punkty: N — 21, H — 23, K — 14, A — 12. Samodzielnie prowadzi obserwacje, uczy się przez rekonstrukcję. Ma wysoko rozwiniętą pamięć logiczną, elastyczność i samodzielność intelektualną, aktywność poznawczą, sprawność konstrukcyjną, manualną, werbalną, techniczną i artystyczną. Jej postawa twórcza jest wyobrażeniowa — diagram 11.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

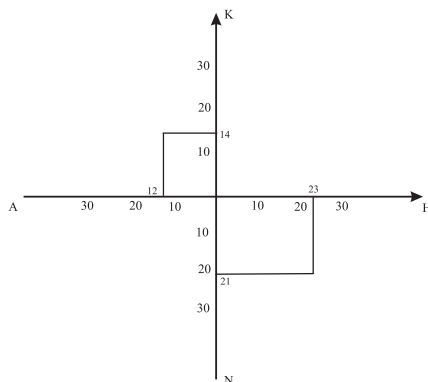


Diagram 11. Wyniki w poszczególnych skalach KANH dla Reginy S.

Źródło: opracowanie własne.

Przeanalizowane aspekty twórczości składają się na twórcze postawy pedagogiczne. Według Reginy S. przejawia ona postawę wyobraźniową, co ilustrują dane tab. 39.

Tabela 39

Arkusz ocen wyników ze skali typologii twórczych postaw pedagogicznych Reginy S.

L.p.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	21
		4	2	3	2	2	0	4	2	1	3	
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	21
		1	2	4	1	2	4	0	2	4	1	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	30
		3	3	2	4	4	2	4	4	4	0	
4.	Wyobraźniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	31
		4	3	3	2	2	3	4	3	3	4	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	16
		1	2	3	2	2	2	0	0	4	0	

Źródło: opracowanie własne.

Tworząc innowację, słucha muzyki poważnej i zdaje sobie sprawę, że największe zaufanie ma jedynie do własnej wyobraźni. Lubi chwycić życie szkolne na gorąco i pomysły natychmiast przenosi na papier. Jest zadowolona, gdy odnajduje w swojej innowacji fragmenty obserwowanych sytuacji. Jej fantastyczne marzenia pomagają w pracy twórczej. Tworzy tylko z wyobraźni. Słuchając trudnych wywodów, stara

się te treści przełożyć na język wyobraźni, gdyż inaczej niczego z tych wywodów nie mogłaby zrozumieć. Według badanej jej twórczość pedagogiczna jest ujawnieniem jej świata iluzji. Uważa, że innowacje pedagogiczne są głównie dziełem wyobraźni, którą ma tak żywą, że tworząc, potrafi wyobrazić sobie nie tylko sytuacje, ale nawet nieuchwytną atmosferę zjawiska.

Z uczniami organizuje uroczystości z okazji Dnia Babci i Dziadka, Matki i Ojca, jasełka, bal karnawałowy, na które jednocześnie przygotowuje upominki, teatryki, kostiumy, choreografię i muzykę. Stosuje przede wszystkim pomoce dydaktyczne zrobione przez siebie. Informacje o uczniach zbiera przez obserwacje i robienie notatek, a także przez analizowanie ich prac. Dla dzieci utworzyła z własnych i ich zasobów biblioteczkę, z której na co dzień korzystają na lekcjach. Często chodzi z nimi na wycieczki do komendy policji, na pocztę, dla kościoła, ratusza, przychodni zdrowia, apteki, lasu itp. Przygotowuje uczniów do konkursów plastycznych na temat ruchu drogowego, z literatury dla dzieci. Ze względu na liczne problemy dydaktyczne i wychowawcze z uczniami współpracuje z lokalną poradnią psychologiczno-pedagogiczną, logopedyczną, pomocą społeczną, policjantem i pielęgniarką. Od początku dobrze układa się jej współpraca z rodzicami, dla których przed salą zrobiła kącik informacyjny. Jest też przewodniczącą Rady Szkoły. Prowadzi dla rodziców i koleżanek lekcje otwarte i szkolenia na radach pedagogicznych.

Zachowanie człowieka — uważa — zależy od uwarunkowań zewnętrznych, m.in. oddziaływań pedagogicznych, jak też od uwarunkowań wewnętrznych — osobistych doświadczeń i przeżyć człowieka, jego potrzeb, aspiracji, motywów, dążeń. W procesie wychowania każdy z partnerów jest zarówno podmiotem, jak i przedmiotem oddziaływań, czyli wychowawca także podlega wpływom wychowanka. Dlatego od początku swojej pracy pedagogicznej Regina S. stosuje system nagród i kar. Uważa, że motywacja uczniów związana z nagrodą występuje nawet wtedy, gdy prosi ich o wykonanie zadania trudnego i nudnego, po którego ukończeniu mogą robić to, co lubią. W ubiegłym roku w klasie III były dzieci, które bardzo nie lubiły różnego rodzaju prac porządkowych, sprzątnięcia sali — to była dla nich największa kara. Dlatego, aby zmienić ich stosunek do porządku, Regina S. wprowadziła „złote odznaki”, które otrzymywali uczniowie dbający o ład. Jednocześnie zauważa, że w ten sposób zmobilizowała „leniuszków”. Jako karę stosuje czarną kropkę, którą dziecko otrzymuje za wykroczenia wcześniej omawiane, np. przezwiska, bicie, ośmieszanie itp.

Nagradza dzieci słowami za dobrze wykonane zadanie. Bardzo często po wykonaniu zadania wyraża pozytywną opinię lub też omawia jego wykonanie, np. co jej się podoba, a co by zmieniła itp. Ma świadomość, że swoją osobą wywiera wpływ na aktywność dziecka w danej sytuacji poprzez dostarczanie mu pewnych wzorów zachowań. W klasach I–III dziecko naśladuje nauczyciela od samego początku, wzo-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

rem zachowania jest chociażby stosowanie form grzecznościowych wobec siebie. W tym czasie nauczyciel jest wielkim autorytetem dla ucznia.

Osoba dorosła — sędzi Regina S. —winna stwarzać sytuacje, w których dziecko mogłoby ujawniać swe cechy oraz działać. Oznacza to, że proces wychowania przebiega w określonych sytuacjach, w warunkach interakcji, tj. współdziałania wychowawcy i wychowania. Współdziałanie to przebiega na zasadzie wzajemności lub umiejętności realizacji zasady dwupodmiotowości, która polega na wzajemności brania i dawania. Uwzględniając tę zasadę w procesie wychowania, stwarza ona dziecku poczucie wolności i sprawstwa.

U Reginy S. występuje średni poziom myślenia twórczego. Dla niej twórczość ma dużą wartość, a przede wszystkim mają ją nowe sytuacje. Wartością w pracy jest dla niej dziecko i samozadowolenie z siebie samej. Źródłem powyższego jest jej charakter i wewnątrz. Wzorem w pracy byli jej rodzice. Celem jej pracy jest jak najlepsze słuźenie rozwojowi dzieci. W pracy zawodowej czuje się odpowiedzialna za bezpieczeństwo i rozwój dzieci, co okazuje sumiennością, obowiązkowością i pomocą uczniom. Zawsze też przyznaje się do błędu. Występuje u niej zachowanie wyraźnie twórcze z przewagą sfery poznawczej i charakterologicznej oraz zachowań heurystycznych. Regina S. reprezentuje twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu i znajduje się na ostatnim etapie rozwoju zawodowego — nonkonformizmu.

Intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej w pracy pedagogicznej dwóch współauterek programu dla klas początkowych

Dwie kolejne współautorki programu „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej”, Maria N. i Barbara C. reprezentują intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej w pracy pedagogicznej, co zostanie omówione w tym punkcie rozprawy.

Drugą współautorką tego samego programu jest Maria N., która pracuje w klasach młodszych dziesięć lat i cały czas w tej samej szkole podstawowej. Uważa, że na jej zainteresowania pedagogiczne miała wpływ ona sama, dlatego swoje czynne działanie wśród dzieci rozpoczęła jeszcze przed ukończeniem 25 roku życia i pracuje z nimi ok. 20 lat. Uważa, że ma bardzo wysoki poziom zdolności do pracy z dziećmi, co wynika z wysokich wrodzonych uzdolnień. Zajęcie się twórczością pedagogiczną wynikało głównie z ukierunkowania jej przez nauczycielkę w szkole, w kole zainteresowań. Stosunek rodziców i najbliższego środowiska w przeszłości i obecnie do jej zainteresowań i zdolności jest życzliwy i zachęcający. Wstępnym źródłem dla jej pomysłów twórczych pedagogicznie są obserwowane problemy szkolne oraz obserwowanie uczniów w zachowaniu i nauce, a także szersza wiedza z danego zakresu wyniesiona ze studiów i różnych form doskonalenia zawodowe-

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

go. Swój zamysł twórczy uświadamia sobie w czasie odpoczynku, bezsennej nocy, w samotności i słuchając muzyki. Nie ma wyraźnej wizji swojego dzieła aż do jego ukończenia. Jednak bardzo dokładnie wyobraża sobie kompozycję, jego formę, atmosferę i treść. Do pracy twórczej przystępuje z dużym poczuciem przyjemności i niecierpliwie oczekuje jej końca. Głównym czynnikiem pobudzającym ją do twórczej pracy pedagogicznej są potrzeby i możliwości dzieci. Na realizację jakiejś wizji ma natomiast wpływ długotrwały stan optymizmu i radość życia. W czasie pracy twórczej często zmienia pomysł pierwotny, wprowadza w wyniku analizy poprawki elementów. Najlepiej pracuje się jej w czasie tworzenia serii dzieł i w stanie dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego. Pracuje w uporządkowanym pomieszczeniu słuchając muzyki poważnej. W czasie pracy twórczej jest w stanie wesołości i entuzjazmu. Po jej zakończeniu odczuwa szczęście osobiste. Po dokładnej analizie stworzonego dzieła wprowadza małe poprawki. Największą radość z własnej pracy twórczej pedagogicznie przeżywa w czasie rozmyślenia o niej.

Maria N. przejawia zachowania wyraźnie twórcze z dominacją zachowań heurystycznych. Ma dużą samodzielność intelektualną w prowadzeniu obserwacji. Uczy się indywidualnie, przez rozumienie i rekonstrukcję. Ma wysoką sprawność konstrukcyjną, zdolności techniczne i zdolność do twórczości werbalnej. W poszczególnych skalach uzyskała punkty: K — 13, A — 10, N — 20, H — 22 wyniki zestawiono w diagramie 12.

Wcześniej omówione aspekty twórczości składają się na twórcze postawy pedagogiczne. Maria N. przejawia — według wypełnionego przez nią kwestionariusza — postawę intelektualno-refleksyjną (zob. tab. 40).

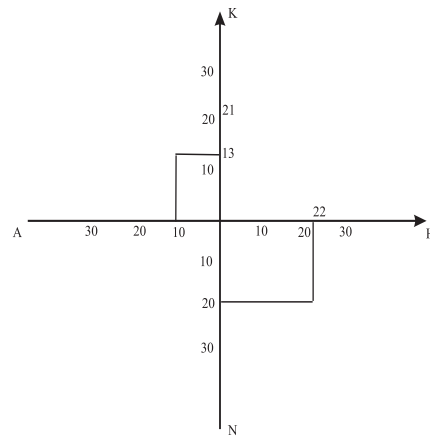


Diagram 12. Wynik w poszczególnych skalach KANH dla Marii N.

Źródło: opracowanie własne.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Tabela 40

Arkusz ocen wyników ze skali typologii twórczych postaw pedagogicznych Marii N.

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	17
		2	3	1	2	1	1	2	2	2	1	
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	19
		0	3	3	2	3	1	1	1	3	2	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	23
		4	3	2	2	3	1	3	1	1	3	
4.	Wyobrażeniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	21
		3	3	2	1	3	2	1	2	2	2	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	14
		1	2	1	1	2	2	1	0	2	2	

Źródło: opracowanie własne.

Przystępując do pracy twórczej, zwykle ma obmyślane założenia. Świadomie kontroluje przebieg własnego procesu twórczego. Długo myśli nad koncepcją i środkami wyrazu przyszłej innowacji. Jej innowacje pedagogicznej są — według badanej — wykładnią własnego „Ja”.

W ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego prowadzi lekcje otwarte dla nauczycieli, z którymi wymienia się doświadczeniami, spostrzeżeniami. Prowadzi kącik czytelniczy dla nauczycieli i oddzielny dla rodziców. Dla tych ostatnich organizuje różne uroczystości i przedstawienia. Prowadzi z nimi rozmowy indywidualne i wywiady, na których realizuje pedagogizację, której tematyka wynika z codziennych problemów.

Dąży do tego, aby uczniowie poznawali różne okazy, przedmioty w naturalnym środowisku, dlatego często wychodzi z nimi na wycieczki, np. do parku, lasu, ogrodu, sadu, domu kultury, izby pamięci narodowej, apteki, policji, stacji PKS, PKP, klubu seniora itp. W czasie dni otwartych szkoły przyjmuje dzieci przedszkolne na lekcjach. Organizuje dokarmianie zwierząt zimą, zbiórkę makulatury itp. Swoich uczniów przygotowuje do konkursów plastycznych i matematycznych. Wprowadza ich w świat wartości, stosując poezję, baśnie, muzykę, malarstwo i teatrzyki. Tych, którzy mają problemy w nauce i zachowaniu kieruje na badania do poradni pedagogiczno-psychologicznej, z którą ściśle współpracuje. Prowadzi ćwiczenia profilaktyczne i wyrównawcze według zaleceń specjalistów.

Maria N. uważa, że integrowanie zajęć stwarza możliwość wszechstronnego rozwoju dziecka. Tak też, mając na względzie polisensoryczność w poznawaniu

świata przez dzieci, stosuje różnorodne metody nauczania i wychowania, integrując je. Zajęcia proponowane przez nią są kombinacją ćwiczeń i zabaw ruchowych, gimnastycznych, rytmicznych, muzycznych, plastycznych, oddechowo-artykulacyjnych, zabaw z literkami, wyrazami, pojęciami matematycznymi, przyrodniczymi itp. Wykorzystuje metodę barwno-dźwiękową H. Meterowej, metodę G. Domana i elementy metody dobrego startu M. Bogdanowicz, których dokładniej nie omawia w rozprawce, a także metody W. Sherbourne, K. Orffa, R. Labana i I. Majchrzaka. Powyższe formy i metody wplata w opowieści z wykorzystaniem licznych nagrań utworów, odgłosów, pomocy dydaktycznych, rekwizytów, akcesoriów do indywidualnego działania dziecka. Spontaniczna i po części inspirowana przez nią aktywność uczniów jest niekwestionowanym źródłem informacji, poznania i samorealizacji dzieci, poprzez którą rozwijają się procesy poznawcze, elastyczność myślenia, fantazja i niezależność. Stwarza dzieciom możliwość współtworzyć zajęcia, przeżywać czynności i ich rezultaty, co warunkuje rozwój pozytywnych motywacji do uczenia się i działania. W klasie dominuje atmosfera pełna akceptacji, życzliwości, tolerancji i humoru, co wyzwala pozytywne emocje dzieci. Maria N. sądzi, że każda sytuacja dydaktyczna wychowuje małe dziecko. W swojej pracy przede wszystkim opiera się na umowach, które wprowadza na początku roku i które są przestrzegane przez dzieci i rodziców. W tym celu na widocznych miejscach eksponuje „paletę dobrych obyczajów: pytaj, szanuj, słuchaj, zachowaj spokój”. Każda sytuacja, jeżeli tego wymaga, jest omawiana przez grupę, nauczycielka szuka wraz z uczniami odpowiedzi na pytania poprzez literaturę i film. Także własny przykład pomaga w pracy z małym dzieckiem. Stara się więc pokazać, że uczniowie nie są sami w grupie i każdą osobę trzeba szanować.

Maria N. przejawia zachowania wyraźnie twórcze i wysoki poziom myślenia twórczego. Uważa, że reprezentuje wysoki poziom twórczości pedagogicznej. Dominuje u niej sfera poznawcza i zachowania heurystyczne. Dla niej twórczość jest dużą wartością samą w sobie. Ma duży zasób wiedzy teoretycznej na temat twórczości oraz twórczości nauczycielskiej i dzieci, który znacznie się zwiększył po eksperymencie. Maria N. reprezentuje twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu i znajduje się na ostatnim etapie rozwoju zawodowego — nonkonformizmu.

Trzecia współautorka programu „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” to Barbara C. Pracuje dwanaście lat w edukacji wczesnoszkolnej. Na ujawnienie się jej zainteresowań twórczością pedagogiczną wywarli wpływ nauczyciele i dlatego już przed ukończeniem 15 roku życia rozpoczęła pracę z dziećmi. Uprawia twórczość pedagogiczną od 15 lat. W środowisku rodzinnym uważano, że ma wysokie zdolności do pracy z dziećmi, co wynikało z jej wysokich wrodzonych uzdolnień. Zajmowanie się twórczością pedagogiczną było efektem bardzo dobrego przygotowania merytorycznego i ukierunkowa-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

nia przez nauczycieli w czasie zajęć dodatkowych. Rodzina i najbliższe środowisko obecnie i w przeszłości miało życzliwy i zachęcający stosunek do jej zainteresowań. Wstępnym źródłem pomysłów twórczych pedagogicznie są dla niej obserwacje otoczenia szkolnego i dzieci (ich problemów w nauce i zachowaniu) oraz większa wiedza z danego zakresu. Swój zamysł twórczy uświadamia sobie w czasie wypoczynku i w samotności oraz w czasie pracy; nie ma wyraźnej jego wizji aż do ukończenia dzieła. Ogólnie wyobraża sobie koniec dzieła w postaci jego konstrukcji, formy i treści. Do pracy twórczej przystępuje z dużą przyjemnością. Pobudkami do niej są potrzeby i możliwości dzieci. Natomiast długotrwały stan optymizmu i radości życia przyczynia się do pracy twórczej. W czasie pracy twórczej zmienia pierwotny pomysł. W wyniku analizy dzieła dokonuje jego poprawek, pracuje nad nimi kilka dni z małymi przerwami, w okresie dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego. Pracuje w tzw. nieładzie artystycznym, słuchając muzyki poważnej, przy dobrej, słonecznej pogodzie, w stanie wesołości i entuzjazmu. Po zakończeniu pracy twórczej ma pogodny nastrój i poczucie osobistego szczęścia. Największą satysfakcję przeżywa z utworzonego dzieła, gdy tę innowację inni nauczyciele wdrażają w życie.

Jej zachowania twórcze są wyraźne, uzyskała następujące punkty w poszczególnych skalach: K — 10, A — 11, N — 19, H — 19. Samodzielność intelektualna Barbary C. pozwala jej na przeprowadzenie obserwacji i aktywność poznawczą. Wysoka pamięć logiczna prowadzi do dużej refleksyjności. Ma ona też uzdolnienia artystyczne — diagram 13.

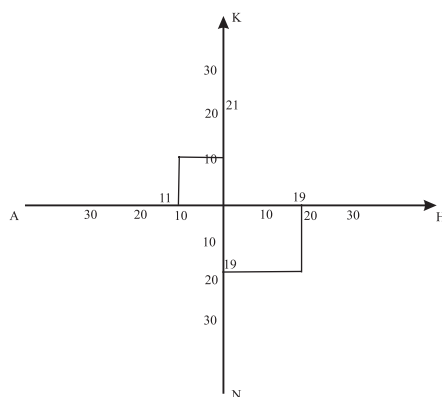


Diagram 13. Wyniki w poszczególnych skalach KANH dla Barbary C.K.

Źródło: opracowanie własne.

Wcześniej przestudiowane aspekty twórczości składają się na twórcze postawy pedagogiczne. Barbara C. przejawia — według wypełnionego przez nią kwestionariusza — postawę intelektualno-refleksyjną (tab. 41).

Tabela 41

Arkusz ocen wyników ze skali typologii twórczych postaw pedagogicznych Barbara C.

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	19
		2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	19
		0	3	3	2	3	1	1	1	3	2	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	22
		4	3	3	2	3	1	2	1	1	2	
4.	Wyobrażeniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	20
		3	3	2	1	2	2	1	2	2	2	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	14
		1	2	1	1	2	2	1	0	2	2	

Źródło: opracowanie własne.

Kontrolując przebieg własnego procesu twórczego, obmyśla całą koncepcję innowacji pedagogicznej. Długo obmyśla koncepcję i środki wyrazu przyszłej innowacji, ale później też ją nieco zmienia. Dla niej twórczość pedagogiczna jest głównie kombinacją myślową poznanych wcześniej rzeczy i zjawisk. Ukończyła aż 10 kursów, warsztatów, dzięki którym — jak sama uważa — wzbogaca i rozwija swój warsztat pracy. Dobrze się jej pracuje z rodzicami uczniów i gronem pedagogicznym. Prowadzi lekcje otwarte dla zainteresowanych osób, pedagogizację rodziców, wygłasza referaty na radach pedagogicznych. Współpracuje z psychologiem, pedagogiem, logopedą, rehabilitantem, dentystą, pielęgniarką, lekarzem, policją, opieką społeczną i kuratorem sądowym. Organizuje wszystkie uroczystości wypływające z programu wychowawczego szkoły i programu autorskiego. Sądzi, że metody służą do wprowadzenia dzieci w świat życia społecznego. Dlatego stosuje głównie metody czynne, oparte na działalności dziecka, którym towarzyszą metody percepcyjne (oglądowe) i słowne. Pracując z dziećmi, stara się tak dobierać metody wychowawcze i nauczania, aby osiągnąć zamierzone cele.

Najczęściej organizuje sytuacje, w których dzieci samodzielnie doświadczają, praktykują, inspirując ich działalność przez zachętę, nagrodę, sugestię, podsuniecie pomysłu, służąc radą, pomagając rozwiązać konflikt. Podczas różnorodnych zajęć dydaktycznych stawia im zadania do wykonania o różnym stopniu trudności. Często wykorzystuje gry dydaktyczne, giełdę pomysłów, czyli „burzę mózgow” i inscenizacje. Pobudza uczniów do powtarzania różnych czynności, rozwijających sprawność

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

ruchową, utrwalających umiejętności praktyczne, wiadomości, a także kształtujących postawy np. uczynności wobec innych.

Zauważa też, że działanie i kontakt ze światem umożliwiają dzieciom odkrywanie i przeżywanie, przyswajanie różnych treści odbieranych w drodze percepcji wzrokowej i słuchowej za pośrednictwem wrażeń kinestetycznych, dotyku. Dziecko odznacza się dużą wrażliwością sensoryczną i dokonuje równocześnie różnych spostrzeżeń zmysłowych. Stara się zatem wykorzystywać w pracy z dziećmi metodę obserwacji i pokazu, np. podczas wycieczki obserwują lot ptaków, pracują w ogrodzie, słuchają śpiewu ptaków, szumu lasu, wody i innych zjawisk i rzeczy, w zależności od omawianej tematyki cyklicznej.

Często stosowanymi przez nią metodami są: rozmowy, opowiadania, opisy i zagadki. Z tego względu, że wiek młodszoszkolny dziecka cechuje duża aktywność, obok metod tradycyjnych stosuje aktywizujące. Dzięki nim dziecko poprzez zabawę uczy się w zespole rozwiązywać problemy. Pokonuje trudności i przy tym wyzwala się pozytywne emocje do dalszych poszukiwań. Autorka programu stosuje relaks przy ludowej muzyce, tanecznej lub rozrywkowej. Dla zrozumienia istoty omawianych zjawisk na zajęciach zintegrowanych wykorzystuje makietę, np. „moje miasto”, rozmowy w parach na podany przez siebie temat i techniki dramatyczne, aby dzieci odgrywały typowe role, przeprowadzały rozmowy, wywiady, cały czas improwizując. Ważną rolę odgrywają też stacje zadaniowe, polegające na podejmowaniu przez dzieci i nauczyciela zadań z różnych dziedzin aktywności, tematycznie podporządkowanych realizowanemu blokowi.

Uczniów nagradza w czasie lekcji za dobre zachowanie, aktywny udział w zajęciach, pomoc w pracach samoobsługowych, postępy w nauce itp. Czerwona uśmiechnięta buźka jest nagrodą, natomiast czarna i smutną otrzymuje się za złe zachowanie. Wpłynęło to na atmosferę panującą w grupie, ponieważ dzieci często interesowały się swoimi osiągnięciami lub porażkami. Nauczycielka wprowadziła w swojej grupie „Kącik wychowawczy”, który mieści się w wyznaczonym miejscu sali. Na ścianie przyklejone są kolorowe emblematy z hasłami zatytułowanymi „Nasze zasady”, np. „uczmy się i rozmawiamy cicho”; „gdy ktoś mówi, słucham”; „szanuję pracę kolegów”; „nie biję kolegów”; „odkładam zabawki na miejsce”.

Barbara C. wykazuje wysoki poziom myślenia twórczego i duży zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości. Dla niej twórczość jest dużą wartością samą w sobie. Uważa, że jej poziom twórczości jest poprawny. Jej zachowania twórcze są wyraźne, z dominacją sfery poznawczej i zachowań heurystycznych. Barbara C. reprezentuje twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu i znajduje się na ostatnim etapie rozwoju zawodowego — nonkonformizmie.

W trzecim punkcie tego podrozdziału przeanalizowano biografie dwóch współautorek autorskiego programu, które reprezentują intelektualno-refleksyjny typ po-

stawy twórczej w pracy pedagogicznej. Mają one wysoki poziom myślenia twórczego, wykazują wyraźne zachowania twórcze i duży zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości. Traktują twórczość jako wartość samą w sobie. Obydwie są twórcze pedagogicznie subiektywnie w szerszym zakresie i są na ostatnim etapie rozwoju zawodowego — nonkonformizmu.

Intuicyjny typ postawy twórczej studiującej nauczycielki klas I–III autorki programu

Ostatni z autorskich programów utworzony został przez dwie autorki: Joannę K. i Malwinę O., w ramach eksperymentu i nosi tytuł „Szkołą naszym domem. Program klas I–III”. Obydwie studiujące nauczycielki są z tej samej szkoły miejskiej. Jednak Joanna K. reprezentuje intuicyjny typ postawy twórczej w pracy pedagogicznej, a Malwina O. — behawioralny. Stąd też pierwszej autorce poświęcimy mniejszy paragraf.

Joanna K. jest nauczycielem mianowanym. Zauważa, że głównie ojciec miał wpływ na rozwój jej zainteresowań twórczością pedagogiczną. Czynne działanie wśród dzieci rozpoczęła przed ukończeniem 10 roku życia. Z pracą pedagogiczną związana jest zawodowo od 20 lat. Środowisko rodzinne uważało, że ma bardzo wysokie zdolności do pracy z dziećmi, a więc jej praca wynika — jak uważa respondentka — z wybitnych wrodzonych uzdolnień. Rodzice doskonale pokierowali jej przygotowaniem merytorycznym. W przeszłości i obecnie rodzice i najbliższe środowisko mają dopingujący i życzliwy stosunek do jej zainteresowań. Wstępnym tworzywem pomysłów twórczych pedagogicznie są dla niej: obserwowane codzienne szkolne sytuacje, trudności w nauce i zachowaniu uczniów, ich zdolności, zamiłowania, możliwości i potrzeby, kontakty z rodzicami dzieci, większa jej wiedza z danego zakresu oraz czytane dzieła i innowacje innych twórców. W samotności, w towarzystwie innych, słuchając muzyki, oglądając filmy, czytając ciekawe innowacje, w czasie pracy pozapedagogicznej oraz pracy z dziećmi uświadamia sobie zamysł twórczy. Następuje to w chwili przed rozpoczęciem aktu twórczego lub już w czasie jego trwania. Jednocześnie ma bardzo dokładną wizję kompozycji i treści swojego dzieła, a ogólną — formy i atmosfery. Do pracy twórczej przystępuje z pewnymi oporami. Korzysta przede wszystkim z własnej wyobraźni, zapamiętanych obserwowanych sytuacji szkolnych, utrwalonych wcześniej czytanych koncepcji pedagogicznych i wiedzy wyniesionej ze studiów. Na realizację wizji pedagogicznej ma wpływ pewność siebie w uprawianej dziedzinie, długotrwały stan optymizmu i radość życia, poczucie odrębności i niezależności oraz społecznego posłannictwa. Bardzo często zmienia pierwotny zamysł w czasie pracy twórczej pedagogicznie, dlatego po pewnym czasie wprowadza poprawki elementów dzieła. Pracuje kilka dni

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

z małymi przerwami na odpoczynek. Najlepiej się jej pracuje w czasie tworzenia serii dzieł, w stanie dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego. Sprzyjającymi zewnętrznymi warunkami jej pracy twórczej są nieład artystyczny, słuchanie muzyki poważnej przy słonecznej pogodzie. W czasie procesu twórczego towarzyszy jej wesołość, entuzjazm, podenerwowanie i skupienie na pracy. Po zakończeniu procesu twórczego towarzyszy jej poczucie osobistego szczęścia, wesołość i entuzjazm, co mobilizuje ją do dalszej twórczej pracy. Jednak po dogłębnej analizie zakończonego dzieła, przeprowadza zasadnicze zmiany w ocenianej innowacji. Największą radość z własnej twórczości pedagogicznej przeżywa w czasie rozmyślania o niej.

Autorkę programu cechują zachowania twórcze i jednocześnie odtwórcze. Uczy się reproduktywnie, przez zrozumienie treści, brakuje jej pomysłowości technicznej. Występuje u niej sztywność intelektualna, bierność poznawcza i myślenie konwergencyjne. Pozyskała w kolejnych skalach następującą liczbę punktów: K i N — po 10, A — 11 i H — 9 (patrz diagram 14).

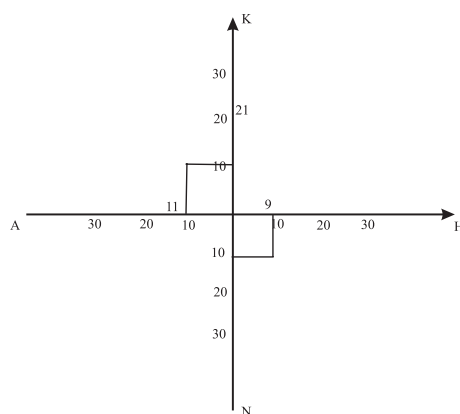


Diagram 14. Wyniki w poszczególnych skalach KANH dla Joanny K.

Źródło: opracowanie własne.

Przestudiowane aspekty twórczości pedagogicznej Joanny K. składają się na jej postawę wobec pracy zawodowej. Reprezentuje ona postawę emocjonalną (tab. 42).

Według wypełnionego kwestionariusza pod nazwą „Skala typologii postaw nauczycieli kl. I–III” autorka programu tworzy głównie pod wpływem intuicji. Jej twórczość pedagogiczna jest afirmacją radości i optymizmu życia. Równocześnie stanowi dla niej możliwość wyładowania nagromadzonej ekspresji, emocjonalnych napięć i intuicji.

Tabela 42

Arkusz ocen czynników ze skali typologii twórczych postaw pedagogicznych Joanny K.

Lp.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	24
		0	2	2	4	4	2	2	2	4	2	
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	29
		4	4	3	4	2	3	2	3	1	3	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	28
		2	1	4	4	2	2	3	4	4	2	
4.	Intuicyjny	6	10	16	21	26	31	41	48	52	57	33
		3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	
5.	Wyobrażeniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	23
		1	4	3	0	3	4	0	2	2	4	

Źródło: opracowanie własne.

Po ukończeniu studium nauczycielskiego podjęła pracę w szkole podstawowej na stanowisku nauczyciela świetlicy, po roku w przedszkolu, a po trzech latach wróciła do szkoły jako nauczyciel klas I–III. Przez dziesięć lat przyjmowała na swoich zajęciach praktykantki, co inspirowało coraz nowych pomysłów i zadań. W celu doskonalenia swoich umiejętności ukończyła liczne kursy, np. gimnastyki korekcyjnej, nowoczesnych sposobów nauki czytania. Raz w miesiącu uczestniczyła w lekcjach koleżeńskich. Realizowany w kl. I program stwarzał dzieciom i nauczycielowi okazję do pracy twórczej. Zajęcia stara się prowadzić w sposób urozmaicony. Aby bliżej poznać dzieci, zaczęła wykorzystywać techniki C. Freineta, w tym też celu ukończyła adekwatny kurs. Dzięki niemu zaczęła wprowadzać powoli, po kolei poszczególne techniki, dostosowując je do możliwości i potrzeb dzieci i własnych. Po kilku latach ich realizowania utworzyła innowację, którą zaakceptowały grono pedagogiczne i rada rodziców szkoły. Chcąc poznać dzieci wstępujące do klasy pierwszej, postanowiła wykorzystać techniki plastyczne, a w szczególności „Malowane listy” C. Freineta, które w klasie drugiej wzbogaciła o listy, pisane z wykorzystywaniem techniki swobodnych tekstów. Jej uczniowie uwielbiają rysować, malować, ich prace biorą udział w różnych konkursach. Podczas pracy z dziećmi prowadzi obserwacje ich zachowań. Pozwala jej to na poznanie wychowanków, ustalenie, w czym można im pomóc, co usprawnić i skorygować. W procesie tym bardzo pomocna jest prowadzona przez nią dokumentacja, która zawiera wszystkie niezbędne informacje o poszczególnych dzieciach.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

„Malowane listy” pozwalają — jej zdaniem — łącząc dwa rodzaje ekspresji (tj. słowną i plastyczną), skutecznie dzieci rozwijać i doskonalić. Technika ta jest jednocześnie pewnym etapem, prowadzącym do ekspresji werbalnej w formie pisemnej (swobodnych tekstów). Każde dziecko ma potrzebę wyrażania swoich myśli, uczuć i przeżyć, których jednak nie potrafi wyrazić precyzyjnie. Stąd celowo organizuje zajęcia, łącząc ekspresję werbalną i plastyczną. Uczniowie mają wówczas — uważa badana — okazję do komunikowania emocji i kształcenia kompetencji języka mówionego i pisanego. Przez ekspresję plastyczną pragnie wywołać u dzieci spontaniczną aktywność i rozwijać ich spostrzegawczość.

Jako nauczyciel organizuje działania twórcze, razem z dziećmi wkracza w świat fantastycznej przygody, w której razem poznają otoczenie i tworzą jego wizję. Dzieci z zapałem zapełniają swoją twórczością kartki, a nawet i ściany na placu szkolnym. Rysunek dziecięcy — sądzi respondentka — to pamiętnik spotkań ze światem, czasem „cierpliwy przyjaciel”, który wysłucha wszystkich trosk i zmartwień. Pełni więc bardzo ważną funkcję w życiu małego człowieka. Kiedy ogląda prace swoich dzieci, znajduje w nich cenne wskazówki, jak należy organizować twórcze przygody, podróże, aby były one niezwykle, ciekawe zarówno dla dziecka, jak i jego środowiska. Jak wynika z jej rozważań na temat ekspresji plastycznej dzieci, rysunki są dla niej kopalnią wiedzy o nich, ich przeżyciach, myślach, uczuciach i relacjach z członkami rodziny. „Malowane listy” to wstęp do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na prowadzonych przez nią zintegrowanych zajęciach. Rysunek porusza wyobraźnię, inspirowane dłuższe wypowiedzi, stwarza możliwości pełniejszego, lepszego wyrażania się w twórczości aniżeli swobodny tekst, ponieważ język kolorów, kształtów jest bardziej naturalny dla małego dziecka niż język idei i słów. Dlatego dzieci młodsze, nieumiejące jeszcze wyrazić swoich myśli w poprawnej formie pisemnej, chętnie malują to, co przeżywają lub też co je inspirowuje. W swojej pracy kieruje się potrzebą stworzenia najbardziej optymalnych warunków rozwoju naturalnych możliwości 7–10-latków, uwzględniając ich naturalne potrzeby, możliwości, tworząc ekspresję. Dzieci, z którymi pracuje, są bardzo wrażliwymi twórcami, mają wiele ciekawych pomysłów, pragną nawiązać kontakty z innymi osobami, co realizują w sposób charakterystyczny dla swojego poziomu rozwojowego. Spontanicznie wykrywają różnorodność form językowych, poznają ich funkcje, wypróbowują język w kontaktach społecznych. Działania te podejmują samodzielnie, a ich własna aktywność pozwala na poznanie systemu językowego i adekwatnego używania go w sytuacjach społecznych. Jako nauczyciel badana ma okazję obserwować i wspierać proces wchodzenia dzieci w kulturę języka.

Nauczycielka organizuje i prowadzi kontakty w różnych dziedzinach sztuki, literatury, muzyki, plastyki, aby dzieci odczuwały radość i zadowolenie z własnych doznań. W pracy stara się organizować wspólnie z uczniami, różne imprezy: Dzień

Babci, Mamy, Dziecka i nietypowe, np. „Raz na ludowo”. Przygotowywane tańce i piosenki na uroczystość sprawiły, że zaproszeni goście (babcie, dziadkowie, czy rodzice) byli wdzięczni i zachwyceni. Złożyli nawet podziękowania autorce w lokalnej gazecie. Oprócz uroczystości okolicznościowych często organizuje w klasie różne bale i zabawy sportowe. Ciekawymi imprezami, które dzieci bardzo polubiły, są urodziny. Są wtedy świece, baloniki, wspólny poczęstunek i świetna zabawa. Przy okazji urodzin dziecka, obchodzi też urodziny literka, na którą rozpoczyna się imię jubilata. W ten zabawowy sposób utrwalają sobie poznawane litery. Organizuje jeszcze takie imprezy, jak „ostatni bal na łące” — są to wyjazdy w teren. Tam żegnają lato przy ognisku, a przy okazji zwiedzają okolice miejscowości. Inną ciekawą imprezą są Andrzejki. Nauczycielki starają się zawsze, aby ten dzień w życiu dzieci był inny niż wszystkie. Są wróżkami, ojcowie sportowcami, piosenkarzami itp. W pracy wychowawczej uważa, że ważna jest współpraca z rodzicami, którzy popierają pomysły nauczycielki wspólnych zabaw i gotowi są do pomocy przy każdej uroczystości szkolnej oraz w terenie. Nauczycielka organizuje także wiele wycieczek, aby ukazać dzieciom piękno lokalnej okolicy. Uwrażliwia je na porządek wokół, poszanowanie przyrody i jej poznawanie. Co roku bierze z uczniami udział w akcji „Sprzątanie świata”. Za swoją pracę została nagrodzona przez burmistrza miasta za działalność na rzecz ochrony środowiska w terenie. Chętnie włącza się do akcji promujących różnego rodzaju zajęcia ułatwiające dzieciom zdobywanie wiedzy i umiejętności. Jedną z nich jest „Cała Polska czyta dzieciom”. Książka przybliżyła dzieciom świat najbardziej odległy, dlatego zaprosiła do współpracy rodziców. Raz w tygodniu dzieci z jej klasy słuchają bajki czytanej przez jednego z rodziców.

Zajęcia z uczniami niezależnie od ich wieku stara się prowadzić tak, aby zainteresować ich wybranym tematem, pobudzić ich twórcze myślenie, skłonić do pracy zespołowej, a później odpowiednio podsumować i wyciągnąć wnioski z zebranych wiadomości. Jednym z takich zajęć jest np. „Dzień inaczej”, w czasie którego dzieci otrzymują różnorodny materiał do pracy twórczej. Wówczas w klasie wszystko jest możliwe, np. uczniowie są „kosmitami” lub innymi wymyślonymi stworkami. Zajęcia te cieszą się bardzo dużym ich zainteresowaniem. Dają one możliwość twórczego działania. Innym ciekawym rozwiązaniem jest też sytuacja, gdy dzieci przynoszą przedmioty codziennego użytku, np. garnki, odkurzacz, łyżki, z których tworzą cudaczne stwory, wymyślając im nazwy. Same dzieci chętnie przebierają się w różne stroje, przedstawiają się lub dobierając się zespołami, improwizują wymyśloną scenkę. Te zajęcia mają charakter twórczych, pozwalają dzieciom swobodniej się wypowiadać na różne tematy, powodują, że potrafią twórczo myśleć, łączyć ze sobą różne treści.

Joanna K. dobrze czuje się w nowych sytuacjach, lubi dominować, przy tym jest odpowiedzialna, ciągle analizuje swoje zachowanie i rezultaty pracy oraz po-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

trafi przyznać się do popełnionych błędów. Wszelkie trudności, problemy rozwiązuje z uczniami. Chcąc rozwiązać sytuację konfliktową, zaistniałą między dziećmi, uzmysławia im zaistniały problem i to, że nie można się z niego wycofywać, obrażać na drugą stronę, grozić i używać siły. Szuka wraz z nimi rozwiązania, które zadowala każdą stronę konfliktu, aby nie było poczucia wygranej i przegranej. Tak prowadzi rozmowę z dziećmi, aby same zrozumiały, że w danej sytuacji postąpiły niewłaściwie i mogły dojść do kompromisu, czemu towarzyszy atmosfera życzliwości, poczucia bezpieczeństwa w zespole wychowawczym. Badana zauważa też, że stosowana przez nią metoda wychowania bez porażek i burza mózgów prowokują dzieci do aktywności, pomysłowości oraz pobudzają ich działania twórcze. W ten sposób nie tylko twórczo rozwiązuje problem, ale też traktuje dzieci podmiotowo. Rola nauczyciela sprowadza się tutaj do dyskretnego inspirowania pracy i zachowania uczniów, pobudzania ich aktywności. Dzieci czują się swobodnie, zachowują się spontanicznie, ale jednocześnie odpowiedzialnie. Analiza efektów własnej pracy skłoniła Joannę K. do szukania nowych, skuteczniejszych metod. Projekt zmian pedagogicznych, który wprowadziła do swojej pracy — uważa deklarująca — jest rezultatem jej własnych poszukiwań i doświadczeń.

Aby poszerzyć swoją wiedzę, stara się gromadzić literaturę fachową dotyczącą nowoczesnych sposobów uczenia. Uczestniczy również w wewnątrzszkolnych radach szkoleniowych. Sama też prowadzi szkolenia, np. na temat „Agresja wśród dzieci”. Dzięki nim bardziej rozumie przemiany zachodzące w edukacji i jest na nie otwarta. Uważa, że dzięki takim nauczycielom jak ona następują zmiany w oświacie od dołu, od wewnątrz, co może prowadzić do dużej przemiany całego systemu. Po tych doświadczeniach i dzięki udziałowi w eksperymencie — jak pisze autorka — wraz z koleżanką postanowiły napisać program autorski z wykorzystaniem pedagogiki C. Freineta, który będzie przeanalizowany w kolejnym podrozdziale niniejszej rozprawy.

Ten punkt poświęcono intuicyjnemu typowi postaw twórczych w pracy pedagogicznej, który reprezentuje tylko jedna z badanych — współautorka programu stworzonego w czasie trwania eksperymentu. Wykazuje ona zachowania twórcze i równocześnie odtwórcze, średni poziom myślenia twórczego, nieduży zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości. Twórczość jest dla niej dużą wartością samą w sobie. Bardzo wysoko ocenia swój poziom twórczości pedagogicznej. Joanna K., ponieważ dostosowała koncepcję pedagogiczną Freineta do możliwości dzieci i na tej podstawie utworzyła program autorski oraz twórczo rozwiązuje problemy i aktywnie włącza się w proces zmian pedagogicznych, reprezentuje twórczość pedagogiczną obiektywną węższego zakresu i znajduje się na ostatnim etapie rozwoju zawodowego — nonkonformizmu.

Behawioralny typ postawy twórczej w pracy pedagogicznej współautorki programu dla uczniów klas początkowych

Druga współautorka programu „Szkolą naszym domem. Program klas I–III” to Malwina O., która jest nauczycielem mianowanym z 18-letnim stażem pracy pedagogicznej, wykształceniem średnim pedagogicznym. Reprezentuje ona behawioralny typ postaw twórczej w pracy pedagogicznej.

Zainteresowania pedagogiczne Malwiny O. wykryła i rozwijała nauczycielka, jeszcze przed 20 rokiem jej życia, a twórczość pedagogiczną uprawia ona od 20 lat. Środowisko rodzinne uważało, że ma małe zdolności do pracy z dziećmi, a według samooceny respondentka ma ku temu przeciętne uzdolnienia. Przede wszystkim przypadek sprawił, że zajęła się pracą pedagogiczną. Rodzina i najbliższe otoczenie obecnie (i wcześniej) przyjmuje wobec jej zainteresowań postawę życzliwą i tolerancyjną. Wstępnym tworzywem dla jej twórczości pedagogicznej są obserwacje sytuacji codziennych szkolnych, zdolności, wyglądu i zachowań uczniów, jej zdolności i zamiłowania, większa wiedza z danego zakresu, przeżywane nastroje emocjonalne oraz dzieła innych twórców innowacji. Uświadamia sobie zamysł twórczy kilka tygodni przed rozpoczęciem pracy oraz w czasie pracy nad innym dziełem lub w czasie wypoczynku, albo w czasie innych pozapedagogicznych czynności, czy w towarzystwie innych ludzi, słuchając muzyki. Nie ma wyraźnej wizji dzieła aż do jego ukończenia. Niewyraźnie wyobraża sobie koniec przyszłego dzieła w zakresie kompozycji, formy, treści i atmosfery. Czasem tworzy coś innego, niż zamierzała. Podczas pracy twórczej korzysta z zapamiętanych z przeszłości motywów sytuacji szkolnych, spostrzeganych bezpośrednio sytuacji szkolnych oraz przeczytanych obecnie rozwiązań metodycznych. Na realizację wizji pedagogicznej wywiera wpływ poczucie społecznego posłannictwa i pragnienie ucieczki od rzeczywistości. Swojego pierwotnego zamysłu nigdy nie zmienia. Pracując przez kilka tygodni nad swoim dziełem, zastanawia się nad każdym ruchem. Po jego ukończeniu dokładnie je analizuje i wprowadza poprawki. Najlepiej pracuje się jej w okresie dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego, przy dopingu ze strony najbliższych i pod wpływem presji wyznaczonych terminów. Pracuje się jej najlepiej w pomieszczeniu o idealnym ładzie, rano, w czasie pochmurnej pogody. W czasie pracy twórczej przeżywa stan podniecenia o przyjemnym zabarwieniu oraz podniecenie z przykrym wzburzeniem. Po zakończeniu ma poczucie wyczerpania myśli, ogólnego wyczerpania, rezygnacji. Największą radość przeżywa z powodu własnej pracy twórczej, rozmyślając o niej oraz gdy jest zaakceptowana przez zwierzchników i wdrożona w życie.

Malwina O. przejawia słabe zachowania twórcze. Samodzielnie prowadzi obserwacje i uczy się, jest aktywna poznawczo. Jest otwarta, samoorganizująca się, samodzielna intelektualnie oraz ma wysoką refleksyjność, sprawność konstrukcyjną.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

W świetle kwestionariusza uzyskała w poszczególnych skalach następujące punkty: K=10, A=9, N=14, H=15 (zob. diagram 15).

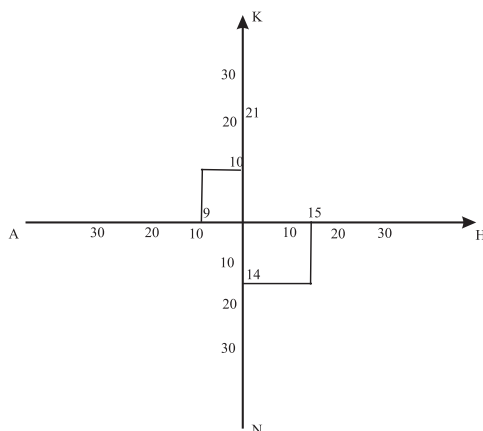


Diagram 15. Wyniki w poszczególnych skalach KANH dla Malwiny O.

Źródło: opracowanie własne.

Przeanalizowane aspekty twórczości pedagogicznej składają się na jej postawę wobec pracy zawodowej. Malwina O. reprezentuje postawę behawioralną (zob. tab. 43).

Tabela 43

Arkusz ocen wyników ze skali typologii twórczych postaw pedagogicznych Malwiny O.

L.p.	Typ twórczy	Numer pytania										Suma punktów
		1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	
1.	Wzrokowy	1	7	15	22	27	33	37	43	51	55	30
		3	3	3	3	4	4	3	2	3	2	
2.	Behawioralny	2	11	14	19	28	32	40	44	49	59	33
		4	4	4	3	3	3	3	2	4	3	
3.	Intelektualno-refleksyjny	5	9	18	23	25	36	39	46	53	58	28
		4	3	3	2	3	2	3	3	2	3	
4.	Wyobraźeniowy	8	13	20	29	35	38	45	47	50	60	29
		3	3	2	3	1	3	5	3	3	3	
5.	Intuicyjny	3	4	12	17	24	30	34	42	54	56	26
		4	3	2	2	3	2	3	3	3	1	

Źródło: opracowanie własne.

Nauczycielka przystępuje do pracy bez dokładniejszego zamysłu, mając ogólną wizję lub też licząc na szczególny przypadek. Najpierw zapisuje różne pomysły,

a później zastanawia się nad ich rozwiinięciem. Zdarza się jej, że rozpoczyna pracę nad jednym zagadnieniem, a w końcu stwarza coś zupełnie innego. Lubi pracę twórczą pedagogicznie bez względu na jej poziom. Na początku kariery zawodowej pracowała dwa lata jako wychowawca w domu dziecka, po uzyskaniu kwalifikacji pedagogicznych podjęła pracę w szkole, w edukacji początkowej, w której pracuje do dziś. Ukończyła 11 kursów, czynnie uczestniczy w spotkaniach zespołu samokształceniowego i doskonalenia wewnątrzszkolnego.

Częstą formą aktywności dziecka, stosowaną przez Malwinę O., jest twórczość, w procesie której dziecko korzysta z własnego doświadczenia, reorganizuje w wyobraźni, myśli, działaniu i opierając się na elementach tego doświadczenia, stwarza lub odkrywa „coś” dla siebie nowego, co wzbudza w nim silne przeżycia emocjonalne. Zatem jej praca pedagogiczna polega na niesieniu pomocy dziecku w „tworzeniu samego siebie” przez poszanowanie jego spontaniczności, dostarczanie różnorodnych bodźców do budzenia motywacji wewnętrznej i stwarzanie mu emocjonalnych i materialnych warunków do samodzielnego działania.

Poznanie dziecka, zrozumienie jego psychiki jest niezbędnym warunkiem do świadomego organizowania przez nią procesu wychowania ukierunkowanego na wzbogacenie osobowości uczniów. Jest przekonana, że temu celowi jest w stanie sprostać wychowanie przez sztukę. Świadomy proces wychowawczy, jaki organizuje, przewiduje kontakt z dziełami sztuki oraz aktywność twórczą dziecka. Sztuka jest przeznaczona do budzenia przeżyć i wzruszeń. Jej dzieła aktywizują psychikę dziecka, uruchamiają jego wyobraźnię i myślenie alternatywne (twórcze) — stają się automatycznym stymulatorem działania i postawy twórczej. W wychowaniu przez sztukę dostrzega ona możliwość w realizacji własnego „Ja” przez ujawnienie pragnień dziecka, jego potrzeb, zainteresowań, uzdolnień, charakteru, postaw i temperamentu. Każda działalność ekspresyjna daje radość, a koncentracja na przedmiocie zajęć odwraca uwagę dziecka od niepowodzeń, zmartwień, pozwala realizować się całemu zespołowi potrzeb psychicznych (zabawy, twórczości, afirmacji własnego znaczenia i wartości). Reakcja emocjonalna na zjawiska wizualne, dźwiękowe, dotykowe czyni życie dziecka bogatszym. Słowo, dźwięk, barwa, kształt, gest są naturalnym tworzywem, za pomocą którego dziecko wyraża swoje przeżycia, uczucia, myśli w różnej formie. Jej zadaniem jest tworzenie różnorodnych możliwości obcowania dziecka ze światem po to, aby dostarczać mu przeżyć i wzruszeń, wzbogacać jego wyobraźnię. Są to elementy sprzyjające rozwijaniu twórczej postawy.

W nauce pisania i czytania stosuje elementy metody „Dobrego startu” M. Bogdanowicz. W pierwszych doświadczeniach uczniów z matematyką stosuje propozycje E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Uczestniczy w różnych formach aktywności dzieci. W toku codziennych działań zachęca je do stosowania twórczych, oryginalnych pomysłów, co ułatwia tworzenie na miarę ich wieku i możliwości. Umiejętnie organizu-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

je zewnętrzne warunki działania, które zwiększają zainteresowanie dzieci zajęciami, pobudzają ich fantazję. Na początku roku, we wrześniu i październiku, obserwacje dzieci — ich zachowanie w grupie, sposób wykonywania zadań, wypowiedania się, sprawność manualną, sprawność ruchową itd. i prowadzi notatki. Po dokonaniu obserwacji i utworzeniu grup korekcyjnych pracuje indywidualnie z uczniami, którzy tego wymagają.

Jej wychowankowie czynnie uczestniczą w różnorodnych imprezach są to m.in. konkursy, festiwale, festyny, uroczystość pasowania pierwszoklasistów, uroczystości z okazji Dnia Babci i Dziadka, Matki, Ojca, konkursy plastyczne, turnieje sportowe, festiwale piosenki dziecięcej, wieczera wigilijna, przegląd jasełek, bal karnawałowy, Dni Ziemi itp.

W szkole do tej pory nie stosowała innowacji własnego autorstwa. Jednak próbowała wzbogacać swój warsztat zawodowy. Dzięki propozycji koleżanki Joanny K., z którą pracuje w tej samej szkole i studiuje, utworzyła wspólnie program autorski, który razem realizują do dzisiaj w szkole.

Malwina O. — współautorka czwartego z omawianych programów — wykazuje zachowania słabo twórcze, średni zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości i średni poziom myślenia twórczego. Poziom własnej twórczości pedagogicznej ocenia jako poprawny. Dla niej wartością są nowe sytuacje i myślenie twórcze. Znajduje się w subiektywizmie pedagogicznym szerszego zakresu i w ostatnim etapie rozwoju zawodowego — nonkonformizmu.

W piątym punkcie czwartego rozdziału przeanalizowano twórczą postawę w pracy pedagogicznej autorów programów dla klas I–III utworzonych w czasie trwania eksperymentu. Każdy z autorów zwracał uwagę na licznie ukończone kursy, warsztaty, współpracę z rodzicami, nauczycielami, organizowane imprezy, uroczystości i wycieczki oraz stosowane metody wychowania lub nauczania, elementy niektórych koncepcji pedagogicznych. Ich twórczość pedagogiczna (oprócz Joanny K.) zasługuje na miano szerszego zakresu.

Dwie autorki programów utworzonych indywidualnie wykazują wzrokowy typ postawy w twórczej pracy pedagogicznej. Przy tym jednocześnie ich zachowania są odtwórcze lub słabe twórczo, mają dużo wiedzy potocznej na temat twórczości, przy średnim poziomie myślenia twórczego. Wartością dla nich jest twórczość, a głównie nowe wytwory i twórcze myślenie. Ich twórczość pedagogiczna jest subiektywna w szerszym zakresie.

Jedna współautorka trzeciego programu reprezentuje wyobraźniowy typ postawy, dwie kolejne — typ intelektualno-refleksyjny. Pierwsza z nauczycielek wykazuje zachowania wyraźnie twórcze, wysoki poziom myślenia twórczego i średni zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości, a wartością są dla niej sytuacje twórcze. Dwie kolejne współautorki przejawiają zachowania wyraźnie twórcze, wysoki po-

ziom myślenia twórczego. duży zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości, a wartością jest dla nich sama twórczość. Ich twórczość zaś pedagogiczna jest subiektywna w szerszym zakresie.

Współautorki ostatniego programu przejawiają: jedna — intuicyjny, druga — behawioralny typ postawy twórczej w pracy pedagogicznej. Pierwsza przejawia zachowania twórcze i równocześnie odtwórcze, niski poziom wiedzy, średni poziom myślenia twórczego i wysoką samoocenę w tym zakresie. Joanna K. na podstawie doświadczeń zdobytych ze stosowania pojedynczych technik C. Freineta utworzyła wraz z koleżanką program autorski, w którym dostosowuje tę koncepcję pedagogiczną oraz twórczo rozwiązuje problemy edukacyjne i aktywnie włącza się do procesu zmian pedagogicznych. Jej twórczość pedagogiczna jest obiektywna w węższym zakresie. Druga współautorka — Malwina O. (behawioralny typ postawy) przejawia zachowania słabo twórcze, średni zakres wiedzy teoretycznej, średni poziom myślenia twórczego, a wartością dla niej są nowe sytuacje i myślenie twórcze. Wszyscy autorzy utworzonych w czasie trwania eksperymentu programów są na ostatnim etapie rozwoju zawodowego, czyli nonkonformizmu zawodowego.

W czasie tworzenia programów autorskich indywidualnie i zespołowo, niezależnie od reprezentowanego typu postawy twórczej, można u badanych zauważyć dwa stadia pracy, tj. dostrzeganie i rozwiązywanie problemu zaobserwowanego w najbliższym środowisku. Każdy ze studentów diagnozował środowisko, mając już adresatów, precyzował cele, doksztalał się w danym kierunku, projektował i realizował program. Podane przez nich stadia i fazy pracy nad programem autorskim zgodne są z założeniami teoretycznymi zilustrowanymi w tab. 5. podr. 2.3.3. części teoretycznej niniejsze rozprawy.

4.1.6. Realizacja twórczości w autorskich programach edukacji wczesnoszkolnej utworzonych przez uczestników eksperymentu

Twórczość w założeniach i celach wybranych programów

Jednym z celów tej rozprawy jest ukazanie twórczości w autorskich programach utworzonych przez studentów w wyniku zrealizowanego eksperymentu. Dlatego też do analizy porównawczej wybrano cztery programy, z których dwa utworzone są indywidualnie i kolejne dwa — zespołowo, a każdy z nich dotyczy innej dziedziny edukacji początkowej. Autorki tych programów (w czasie trwania eksperymentu) pracowały w szkole, w nauczaniu początkowym, oraz tworzyły programy z myślą o ich realizowaniu i doskonaleniu swojego warsztatu pracy.

Programy autorskie — według wymagań MEN — winny zawierać: szczegółowe cele edukacji (kształcenia i wychowania), materiał nauczania (związany z celami),

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

procedurę osiągania celów, opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny. Zatem niniejszą analizę programów, ograniczono do powyższych zagadnień.

Twórczość w ujęciu systemowym przyjmuje sprzężenie elementów, co prowadzi w konsekwencji do ich integracji i całości. Stąd też — przypomnijmy — przy analizie porównawczej celów i treści programu zwracamy uwagę na ich integrację przyczynowo-skutkową pionową i poziomą, jako elementów twórczości, co z kolei przyczynia się do integrowania zdobytej wiedzy przez studentów i jej (na początku algorytmicznego, a potem heurystycznego) wykorzystania w praktyce pedagogicznej (por. K. Duraj-Nowakowa, 2005; R. Kwaśnica, 1993; S. Popek, 1990).

Analizując wybrane programy uczestników eksperymentu zwrócono uwagę na twórczość — rozumianą jak wcześniej (zob. podr. 4.1.1.) — w ich złożeniach, celach, treściach, proponowanych metodach, formach i środkach realizacji oraz w organizacji i przebiegu zajęć, co po kolei poddano analizie. Na końcu określono poziom twórczości programów. W każdym punkcie tego podrozdziału programy będą analizowane w tej samej kolejności.

Pierwszy na uwagę zasługuje program Aliny B. „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w kl. I–III”, obejmujący 20 stron i zawierający: filozofię programu, cel ogólny i cele kierunkowe, opis założonych osiągnięć ucznia, ich ocenę, materiał nauczania, przykładowy projekt pracy dla kl. I–III w edukacji zintegrowanej, literaturę dla nauczyciela, bibliografię. Nie omówiono procedury osiągania celów. Proponowany program nauczania początkowego zakłada intensyfikację muzyki w zajęciach zintegrowanych. Może z niego korzystać każdy nauczyciel klas I–III, ale zwłaszcza ci, którzy potrafią stosować muzykę w nauczaniu i wychowywaniu dziecka.

Celem programu jest wprowadzenie dziecka do nabywania podstawowej wiedzy o sobie i o świecie. Dlatego autorka uważa za zasadne i wskazane integrowanie edukacji wczesnoszkolnej przez stosowanie muzyki. Wyznaczono jej następujące zadania:

- odkrywanie i rozwijanie wszystkich predyspozycje i zdolności każdego dziecka;
- rozbudzenie zamięłowania do muzyki;
- wyposażenie w elementy uczenia się (czytanie, pisanie, rachowanie, umiejętność porozumiewania się, rozwijanie pamięci i myślenia, sposoby rozwiązywania problemów);
- indywidualne traktowanie każdego dziecka przy wykorzystaniu motywacji aktywnego działania, wykorzystanie zmysłu i wspieranie jego rozwoju;
- przełamywanie granic między ludźmi (dziecko–nauczyciel), (dziecko–dziecko) oraz między przedmiotami;

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

- kształtowanie umiejętności współżycia i współdziałania w kręgach społecznych;
- kształtowanie i rozwój postawy moralnej;
- zapoznanie z tradycją i teraźniejszością;
- dostarczenie rzetelnej i przystępnej wiedzy pozwalającej dzieciom rozumieć szereg zjawisk otaczającego je świata;
- ukazanie omylności rozumu ludzkiego i rozbudzenie prawidłowego krytycyzmu wobec innych. (Alina B., 2001, s. 2)

Klasa realizująca ten program winna spełniać następujące warunki:

- niezbyt liczny zespół klasowy;
- funkcjonalnie urządzone pomieszczenie z możliwością przemieszczania sprzętów;
- wyposażenie w środki audiowizualne (radiomagnetofon, magnetowid, płytoteka i wideoteka);
- wyposażenie w instrumenty muzyczne;
- zastosowanie zabaw muzycznych w formie tradycyjnej i nowoczesnej;
- wykorzystanie śpiewu jako podstawowego instrumentu muzycznego.

Autorka sformułowała główny cel w postaci zdania „wspomaganie całościowego i harmonijnego rozwoju dziecka ze szczególnym wykorzystaniem muzyki” (*ibidem*, s. 3). Cel programu ściśle związany z celem podanym w podstawach programowych, wzbogacony o edukację muzyczną.

Z powyższego wyprowadzono cele pośrednie. Autorka nie precyzuje celów szczegółowych. Pozwala tym samym na dowolność interpretacji osób, które będą z tego programu korzystać. Autorka sprecyzowała je i zamieściła w tabeli wraz z treściami kształcenia. Sformułowane przez autorkę cele pośrednie ponumerowano na nasze potrzeby:

1. *kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym w zakresie mówienia, śpiewania, pisania, czytania — opierając się na dźwięku, motywie, frazie, zdaniu;*
2. *kształtowanie umiejętności matematycznych, wynikających ze zrozumienia rytmu, akcentu i pulsu muzycznego;*
3. *kształtowanie umiejętności wyrażania swoich przeżyć, nastrojów za pomocą gestu i ruchu;*
4. *rozbudzenie zamiłowania do muzyki jako elementu kształcenia w wychowaniu;*
5. *kształtowanie umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktów między rówieśnikami i osobami dorosłymi;*
6. *kształtowanie poczucia przynależności do grupy, począwszy od środowiska szkolnego po tożsamość narodową;*
7. *kształtowanie umiejętności poszanowania tradycji i kultury regionalne, narodowej i światowej;*
8. *kształtowanie postaw twórczych i estetycznych.*

(*Ibidem*, s. 3).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Zadaniem K. Denka (1994) cele edukacji mają pozwolić na obserwację działalności uczniów, dlatego konieczne jest ich uszczegóławianie, aby określić rezultaty. Dlatego, na potrzeby niniejszej pracy, jeden z celów pośrednich (np. 1.) niniejszego programu uszczegółowiamy, aby kolejno poddać go analizie za pomocą macierzy:

1. *Poprawnie i wyraźnie przeczytaj krótki tekst.*
2. *Przeczytaj tekst z podziałem na role i adekwatnie moduluj głos.*
3. *Podaj pytania do przeczytanego tekstu.*
4. *Odpowiedz na pytania zamieszczone pod tekstem.*
5. *Wyjaśnij i uzasadnij związek ilustracji z przeczytanym tekstem.*
6. *Przedstaw za pomocą ruchu nastrój przeczytanego utworu.*
7. *Przedstaw z zastosowaniem naturalnych efektów akustycznych akompaniamentu do przeczytanego utworu.*

Sprecyzowane cele szczegółowe występują w postaci zadań dla nauczyciela w pracy z uczniami; ich strukturę i zachodzące między nimi zależności przedstawiamy za pomocą macierzy (por. K. Denek, 1994).

	1	2	3	4	5	6	7
1	1	1	1	1	1	1	1
2		2	1	1	1	1	1
3			3	1			
4				4			
5					5		
6						6	1
7							7

Ryc. 2. Macierz celów szczegółowych „Dziecko w świecie marzeń.
Program zintegrowanego kształcenia w kl. I–III” Aliny B.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie macierzy wyróżniamy jeden obszar pojęciowy, tj. cele 1–4, oraz jakby oddzielnie funkcjonujące trzy cele: 5, 6 i 7. Jednak między celami istnieje związek i zależności logiczne oraz pionowa integracja przyczynowo-skutkowa. Chcąc w pełni osiągnąć pierwszy cel pośredni należy w pracy dydaktycznej — wychowawczej skoncentrować się na dwóch celach szczegółowych, czyli 1 i 2, które dotyczą poprawnego i wyraźnego czytania ze zrozumieniem. Zaledwie przy pierwszym zadaniu i ósmym celu programu Alina B. zwraca uwagę na rozwój zdolności i postaw twórczych uczniów.

Kolejny program, „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna”, został opracowany z wykorzystaniem doświadczeń pedagogicznych jego autorki Marzeny N. Obejmuje on 18 stron i jest oparty na „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześć-

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

oletnich szkół podstawowych i gimnazjów”. Zawiera filozofię programu, uwagi wstępne o jego realizacji, cele nauczania, sposoby realizacji, bloki tematyczne, treści nauczania, standardy osiągnięć ucznia, ocenę osiągnięć ucznia, propozycję oceny, literaturę i bibliografię.

Autorka przyjmuje, że edukacja prozdrowotna w I etapie stanowi ważny element struktury wiedzy, umiejętności i nawyków, jakie powinien przyswoić uczeń w klasach od I–III. Ma ona sprzyjać dalszemu wszechstronnemu fizycznemu i psychicznemu rozwojowi uczniów. Wstępne wiadomości, przedsięwzięcia powinny zachęcać do zachowań prozdrowotnych, szczególnie w zakresie higieny osobistej, żywienia i umiejętności zachowania się w niektórych sytuacjach zagrożenia. Dają one podstawę do rozbudzenia w uczniach głębszych zainteresowań problematyką prozdrowotną i wdrożenia ich do zdrowych przyzwyczajzeń.

Program można realizować w ramach nauczania zintegrowanego w klasach młodszych. Autorka sprecyzowała cztery cele główne:

1. *Nabywanie umiejętności dbania o swoje zdrowie i bezpieczeństwo.*
2. *Dostrzeganie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka.*
3. *Pomoc w poznawaniu siebie jako jednostki niepowtarzalnej.*
4. *Pomoc w przygotowaniu się do przemian okresu dojrzewania.*

(Marzena N. 2001, s. 2)

Cele te należy sprecyzować w postaci jednego naczelnego celu programu, np.: „Wszechstronny rozwój dziecka poprzez dostrzeganie wartości zdrowia, bezpieczeństwa i rodziny, przygotowujący do przemiany jego organizmu w okresie dojrzewania i poznawania siebie” lub „Wszechstronny rozwój dziecka poprzez kształcenie umiejętności dbania o swoje zdrowie i bezpieczeństwo oraz dostrzeganie w życiu człowieka wartości rodziny, przygotowujący do przemian jego organizmu w okresie dojrzewania i poznawania siebie”.

Autorka uszczegółowiła cele główne w postaci 10 celów szczegółowych, które na potrzeby niniejszej pracy kolejno ponumerowano:

1. *Rozbudzenie zainteresowania dziecka własnym zdrowiem i rozwojem psychofizycznym.*
2. *Systematyczne rozwijanie umiejętności i utrwalanie nawyków troski o higienę swojego ciała, ubioru i estetykę otoczenia.*
3. *Wskazanie czynników wpływających pozytywnie i negatywnie na zdrowie i rozwój psychofizyczny.*
4. *Wyrabianie nawyków potrzeby ruchu dla prawidłowego rozwoju organizmu człowieka.*
5. *Nabywanie umiejętności organizowania własnej pracy, wypoczynku i czasu wolnego przez planowanie.*
6. *Kształtowanie pozytywnych postaw wobec potrzeb osób niepełnosprawnych, chorych i starszych.*
7. *Kształtowanie nawyków życzliwości i pomocy koleżeńskiej.*
8. *Dostrzeganie zagrożeń cywilizacyjnych.*
9. *Rozumienie znaczenia rodziny w życiu człowieka i swojej w niej roli.*

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

10. Rozumienie znaczenia dbania o wzajemny szacunek w rodzinie, klasie, społeczności szkolnej i pozaszkolnej.
11. Zainteresowanie własnymi cechami charakteru i samowychowania.
12. Uczenie się szacunku do swojego ciała i umysłu.
13. Uczenie się miłości do siebie i innych, wyrażanie uczuć, asertywności.
14. Zdobywanie umiejętności taktownego mówienia prawdy.
15. Uczenie się wzajemnego szacunku w relacji chłopiec–dziewczynka, dziewczynka–chłopiec.
16. Poznawanie i rozumienie swojej psychiki, reakcji, zachowań, postaw.
17. Dostrzeżenie i rozumienie zmian fizycznych i psychicznych w okresie dojrzewania.

(Ibidem, s. 3)

Po ich przeczytaniu zauważyć można, że wyodrębnione przez autorkę cele nie są szczegółowymi a pośrednimi. Stąd też istnieje konieczność, tak jak to zrobiono wcześniej, uszczegółowienia dla potrzeb badań np. l. celu pośredniego do zdań, które mają wykonać uczniowie (por. K. Denek, 1994).

1. Wymień czynności związane z myciem wieczornym i porannym.
2. Wyjaśnij potrzebę mycia rąk przed każdym posiłkiem.
3. Wymień przybory niezbędne do mycia.
4. Uzasadnij potrzebę utrzymywania higieny przez człowieka.
5. Wyjaśnij zależność występującą między ubieraniem się a porami roku.
6. Wymień i objaśnij wagę dla zdrowia podstawowych posiłków w ciągu dnia.
7. Wskaż potrzebę spożywania różnorodnych pokarmów (nabiału, mięsa, jarzyn, warzyw, tłuszczu, produktów mącznych).

	1	2	3	4	5	6	7
1	1	1	1	1			
2		2	1	1			
3			3	1			
4				4			
5					5		
6						6	1
7							7

Ryc. 3. Macierz celów szczegółowych programu Marzeny N.

Źródło: opracowanie własne.

Wśród celów programu występuje jeden obszar pojęciowy — cele 1–4, które dotyczą higieny osobistej. Kolejne trzy cele nie stanowią jakby całości z poprzednimi, ale dotyczą (ogólnie rzecz biorąc) zdrowia. Mimo to, z macierzy wynika, iż między celami kierunkowymi programu istnieje związek logiczny i merytoryczny, czyli pionowa integracja przyczynowo-skutkowa. Chcąc osiągnąć pierwszy cel pośredni programu, należy skoncentrować się na realizacji 1–4 celów szczegółowych. Żaden z nich (ani ogólne, ani kierunkowe, ani szczegółowe) nie uwzględnia twórczości dzieci, jej rozwoju i przejawów.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Jako trzeci poddano analizie porównawczej program „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej”. Liczy 52 strony i jest oparty na „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów”. Autorki Regina S., Maria N. i Barbara C. stworzyły go na bazie własnych doświadczeń pedagogicznych.

Program zawiera: założenia wstępne, zadania, cele kierunkowe, treści kształcenia i realizację osiągnięć, opis założonych osiągnięć ucznia, ocenę ucznia, przykładowe scenariusze zajęć, kartę samooceny, ankiety i testy, arkusze ocen, literaturę dla nauczyciela i bibliografię.

Celem głównym uczyniono „rozwój moralny dziecka w interakcjach społecznych grupy wychowawczej”. Przy czym przez rozwój moralny rozumie się stopniowe wrastanie dziecka w moralną dziedzinę społecznej rzeczywistości. Zatem w miarę jak jednostka rozwija się moralnie, wzrasta jej poziom przystosowania do otoczenia społecznego. Ponieważ rozwój moralny polega na stopniowym przyswojeniu, uznaniu za własne tych norm i oczekiwań, które przyjmuje otoczenie społeczne w stosunku do niej. Dlatego małe dziecko wchodzi w niekończące się interakcje społeczne ze swym otoczeniem, najpierw najbliższym — z rodzicami, później z dalszym — rówieśnicy w przedszkolu, w szkole, z wychowawcami itd. Zadaniem nauczycieli jest umożliwienie dziecku osiągnięcia harmonijnego rozwoju, w tym również kształtowania postaw moralno-społecznych. Powinniśmy „obudzić” w dziecku wrażliwość moralną, czyli otwarcie na sprawy zbiorowości, na los innych ludzi. Jest to przede wszystkim wrażliwość na dziejące się zło i gotowość czynnego przeciwstawiania się mu, jest to sprzeciw wobec dziejącą się komuś krzywdę. Oznacza aktywny udział w ich znoszeniu. Rozwój wrażliwości moralnej wiąże się z poziomem życzliwości wobec potrzeb innych ludzi. Człowiek dziedziczy tzw. specyficzną wrażliwość, a wychowanie i doświadczenie społeczne rozwijają życzliwość pozytywną lub negatywną. Zatem wszystkie nasze zabiegi edukacyjne w tym aspekcie powinny skupić się na dostarczaniu dzieciom bodźców poznawczych i emocjonalnych. Dzięki temu potrafią one dostrzegać problemy moralne i będą odczuwały potrzebę ich rozwiązywania poprzez wprowadzenie ich w świat wartości ogólnospołecznych tj. dobra, prawdy, piękna.

Wyodrębniono 14 celów pośrednich, które bezpośrednio wpływają z celu głównego:

1. *Stworzenie sytuacji, w których dzieci poznają wartości: dobra, prawdy, piękna w życiu własnym i rodziny.*
2. *Rozpoznawanie przez nauczyciela świata wartości dziecka.*
3. *Ułatwianie dzieciom zrozumienia ich wartości i relacji z wartościami podstawowymi.*
4. *Wzmacnianie zdolności wyboru własnych wartości.*
5. *Wzmacnianie zadowolenia dziecka, wynikającego z wyboru wartości dobra, piękna i prawdy oraz postępowania zgodnie z nimi.*

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

6. *Wspomaganie samodzielnego korygowania przez dziecko błędnych wyborów.*
7. *Kształtowanie umiejętności dostrzegania podstawowych wartości w życiu codziennym wśród dorosłych i rówieśników, w przyrodzie i sztuce.*
8. *Wdrażanie do aktywnego uczestnictwa w coraz szerszych kręgach społecznych (rodzina, szkoła, społeczność, ojczyzna, Ziemia).*
9. *Wdrażanie do odkrywania innego człowieka, wczuwania się w jego sytuację, rozumienie jego reakcji.*
10. *Rozwijanie umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł.*
11. *Kształtowanie postaw kulturalnego zachowania się, w tym odpowiedniego — ze względu na normę językową i kulturową — wyrażania emocji, pragnień, potrzeb i sądów.*
12. *Poznawania kultury i sztuki własnego narodu.*
13. *Kształtowanie więzi emocjonalnej z przyrodą, wrażliwości na jej piękno, uczenie poszanowania przyrody.*
14. *Przyjmowanie odpowiedzialności za skutki swego postępowania, doświadczania konsekwencji, jej braku przy wykonywaniu podjętych zadań.*

(Regina S. i in., s. 8–10).

Do 8 celu pośredniego sformułowano cele szczegółowe w postaci zadań do wykonania dla uczniów:

1. *Wymień znaczenia poszczególnych członków rodziny.*
2. *Wyjaśnij i uzasadnij znaczenie mamy w domu.*
3. *Wyjaśnij i uzasadnij znaczenie taty w domu.*
4. *Objaśnij zależności występujące między dzieckiem a jego rodzicami.*
5. *Wyjaśnij i uzasadnij znaczenie babci w domu.*
6. *Wyjaśnij i uzasadnij znaczenie dziadka w domu.*

Nie można na nie wnikliwie spojrzeć jako na wyodrębnione struktury, gdyż uszeregowane są według wymagań programu, ale przedstawimy je za pomocą macierzy (por. K. Denek, 1994).

	1	2	3	4	5	6
1	1	1	1	1	1	1
2		2		1		
3			3	1		
4				4		
5					5	
6						6

Ryc. 4. Macierz celów szczegółowych do 8 celu pośredniego programu „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych”

Źródło: opracowanie własne.

Z macierzy wynika, że wśród celów szczegółowych do 8. pośredniego występują dwa obszary pojęciowe, tj. cele 1–4, oraz 5 i 6. Chcąc zapewnić prawidłową realizację programu, należy szczególną uwagę poświęcić osiągnięciu celu 1. Utwo-

rzony obszar pojęciowy wskazuje na istnienie związku merytorycznego i logicznego między sąsiadującymi celami. Występuje między nimi integracja pionowa przyczynowo-skutkowa. Żaden z nich nie dotyczy rozwoju twórczości uczniów.

Ostatni z programów poddany analizie porównawczej to „Szkoła naszym domem. Program klas I–III” Joanny K. i Malwiny O., obejmujący 15 stron, zgody z wymaganiami „Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów”. Wyodrębniono w nim założenia programu, cele edukacji, plan działań wychowawczych dla poszczególnych klas, osiągnięcia ucznia i bibliografię.

Autorki rozumieją jako kształcenie zintegrowane pracę pedagogiczną zorientowaną na dziecko jako podmiot i indywidualność. Ma ona polegać na scalaniu, łączeniu czynności dziecka i nauczyciela w zakresie celów, treści, form realizacji, metod i środków dydaktyczno-wychowawczych. Główne założenia tej koncepcji programowej sprowadzają się do:

- postrzegania dziecka jako niepowtarzalnej całości, dostrzegania w nim indywidualnych różnic, zapewnienia mu możliwości rozwoju, poszanowania jego rozwojowych potrzeb, zdolności, zainteresowań, indywidualnych doświadczeń i tempa rozwoju;

- odwołania się do możliwości działania i myślenia dziecka, indywidualnie traktując je poprzez odpowiednią stymulację zadaniową, a więc: motywowanie i pobudzanie do zadań, które wymagają pokonywania trudności znaczących dla drogi rozwojowej dziecka, nabywanie różnych umiejętności poprzez doświadczanie, aktywne działanie i uczenie się wszystkimi zmysłami, stwarzanie atmosfery i warunków sprzyjających rozwojowi dziecka w różnych obszarach aktywności.

Poprzez działanie edukacyjne integracja dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza i przeżywa rzeczywistość w aspekcie intelektualnym, motywacyjnym i działaniowym.

Istotne jest również ukazywanie uczniom scalonego obrazu świata poprzez działania, w czasie których uczeń poznaje obiekty, fakty, zjawiska, procesy i zachodzące między nimi relacje. Ma możliwość ich analizy w różnych aspektach: humanistycznym, przyrodniczym, matematycznym, artystycznym, moralnym, społecznym i motorycznym itp. Program powinien stwarzać możliwości wyrażania własnych przeżyć i myśli, co ułatwia nie tylko wzajemne porozumiewanie się, lecz także przyswajanie przeżywanych treści. Jest to realizowane przez zastosowanie różnorodnych działań twórczych, oddziałujących na różne zmysły metodą autoekspresji. Nauczyciel wychowujący kreuje sytuacje, w których dziecko:

- aktywnie rozwija wszystkie strefy swojej osobowości;
- kształtuje umiejętności współistnienia i współdziałania w grupie rówieśniczej i społecznej;

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

- wspomaga i kształtuje umiejętności wyboru właściwych form spędzania wolnego czasu, współdziałania przez naukę i zabawę;
- buduje obraz własnej osoby na podstawie rzetelnej samooceny;
- ukazuje i zaszczepia postawy pozytywnego i zrównoważonego reagowania w sytuacjach stresowych, trudnych i konfliktowych;
- właściwie ocenia i wyraża opinie o zachowaniu swoim i innych osób (asertywność);
- kształtuje wrażliwość moralną na los innych ludzi oraz podejmuje bezinteresowne działania dla dobra drugiej osoby;
- poznaje i respektuje normy moralne.

Program ten wspomaga pracę nauczyciela pragnącego stworzyć atmosferę bezpieczeństwa i dialogu. Powinien ułatwić uczniom umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Kształtuje poczucie przynależności do środowiska szkolnego, lokalnego, regionalnego i narodowego. Zapewne taki rozwój dziecka pomoże mu radzić sobie w różnych sytuacjach (szkolnych i pozaszkolnych).

Głównym celem programu jest „stworzenie w szkole atmosfery szacunku, podmiotowości, tolerancji i bezpieczeństwa” (*ibidem*, s. 2). Cel ten bezpośrednio jest związany z tytułem programu.

Do poszczególnych klas sformułowano cele pośrednie. W klasie II brzmią one następująco:

1. *Uczeń potrafi godnie zachować się w stosunku do słabszych, rówieśników i dorosłych.*
2. *Szanuje najbliższych.*
3. *Zna i rozumie podstawowe zasady współżycia.*

(*Ibidem*, s. 10).

W każdej klasie cele te uściślono do 3–5 celów szczegółowych. Do niniejszych w kl. I sprecyzowano pięć celów szczegółowych, które dalej poddano analizie za pomocą macierzy:

1. *Uzasadnij, dlaczego młodszymi i słabszymi należy pomagać.*
2. *Wymień możliwości opieki nad młodszymi.*
3. *Wymień przyczyny, dla których należy szanować cudzą własność.*
4. *Objasnij, na czym polega pomoc chorym.*
5. *Wyjaśnij, na czym polega pomoc starszym.*

Cele szczegółowe bezpośrednio wypływają z celu głównego i pośrednich. Możemy więc dostrzec pionową integrację przyczynowo-skutkową celów. Wśród nich nie da się wyróżnić istotnych obszarów pojęciowych. Istnieje jednak znaczny związek merytoryczny i logiczny między poszczególnymi celami. Cele te opisują wyniki, jakie ma osiągnąć uczeń. Chcąc w pełni osiągnąć cel kierunkowy, należy skoncentrować się na pierwszym celu. W programie nie zwrócono uwagi na rozwój twórczy dzieci.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Powyższe cele szczegółowe poddano analizie macierzowej.

	1	2	3	4	5
1	1	1		1	1
2		2			
3			3		
4				4	
5					5

Ryc. 5. Macierz celów szczegółowych programu „Szkoła naszym domem...”

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszym paragrafie podr. 4.1.6. poddano analizie porównawczej twórczość w założeniach i celach czterech podstawowych programach utworzonych przez studentów w czasie trwania eksperymentu dla zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Reasumując analizę, należy zauważyć, że tylko w założeniach i celach pierwszego z programów, tj. „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w kl. I-III” Aliny B., zwrócono uwagę w jednym zadaniu i jednym celu na rozwój twórczości dzieci, czego nie ma w pozostałych autorskich programach. We wszystkich czterech programach istnieje pionowa integracja przyczynowo-skutkowa celów, na co zwrócono uwagę ze względu na systemowo traktowaną twórczość.

Twórczość w treściach kształcenia programów studentów

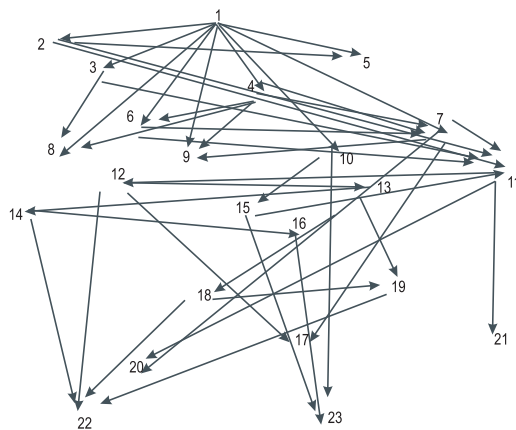
Cele dają podstawę do wyodrębnienia materiału nauczania, tj. tematów i treści. W pierwszym z analizowanych programów studentki Aliny B. „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w kl. I-III” treści kształcenia przedstawiono w postaci tabeli, która dzieli się na sześć rubryk, zawierających dziedziny wychowania, klasy, materiał nauczania, sposoby, metody i techniki, osiągnięcia ucznia i uwagi.

Rubryka pierwsza winna mieć miano „dziedziny edukacji”, a nie wychowania, jako że zawarto w niej hasła z kształcenia i wychowania społecznego, intelektualnego, muzycznego. W zakresie każdej dziedziny edukacji materiał nauczania (zawarty w trzeciej rubryce) jest podzielony na klasy. Układ treści jest zatem spiralny. W czwartej kolumnie, zatytułowanej „Sposoby, metody i techniki”, zapisano materiał do wykorzystania, istotę treści, ukierunkowanie uczniów, stosowanie środków dydaktycznych. W kolumnie „Osiągnięcia ucznia” autorka podaje, w postaci celów szczegółowych, co dziecko zrozumie, zapamięta, ma umieć, zastosuje w typowych i nietypowych sytuacjach. Dzięki takiemu przedstawieniu materiału czytający ma pełny obraz jego realizacji.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Analizie macierzowej poddano materiał nauczania, który na niniejsze potrzeby ponumerowano. Wyływa on z celów — zatem jest między nimi integracja pozioma przyczynowo-skutkowa. Materiał nauczania zawarto w 75 punktach — zagadnieniach, które podzielono na dziedziny edukacji. Nadmiar tych treści powoduje, że do analizy grafowej wybrano 23 podstawowe tematy, dotyczące wychowania społecznego. Oto one:

1. *dostosowanie dziecka do szkoły, społeczności szkolnej — kolegów i koleżanek;*
 2. *dbałość o porządek;*
 3. *troska o własność osobistą i wspólną;*
 4. *podział obowiązków;*
 5. *właściwy stosunek do kolegów i nauczycieli;*
 6. *opiekuńczy stosunek do młodszych;*
 7. *odpowiedzialność za powierzone zadania;*
 8. *aktywny udział w życiu szkoły;*
 9. *współorganizowanie imprez szkolnych;*
 10. *kółka zainteresowań;*
 11. *dom rodzinny, członkowie;*
 12. *tradycje i uczucia rodzinne;*
 13. *Ojczyzna i jej symbole;*
 14. *miejsca pamięci regionalnej i narodowej;*
 15. *swobodne, wielozdaniowe formy wypowiedzi;*
 16. *omawianie treści piosenek;*
 17. *obowiązki wynikające ze współżycia w rodzinie i społeczności;*
 18. *moja miejscowość w historii i legendach;*
 19. *piękno Ojczyzny w pieśniach ludowych, hymn państwowy;*
 20. *współudział w organizowaniu wypoczynku w rodzinie;*
 21. *uczynność i życzliwość w stosunku do sąsiadów;*
 22. *poszanowanie uroczystości i wydarzeń państwowych;*
 23. *zapoznanie się z twórczością literatury dla dzieci.*
- (Alina B., 2001, s. 4–9).



Graf 6. Podstawowy materiał nauczania wychowania społecznego programu Aliny B.

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

Z grafu wynika, że rozróżniamy trzy obszary treściowe, tzn. 1–5, 6–10 i 11–23. Pierwszy obszar dotyczy wdrażania dzieci w życie szkoły. Drugi obejmuje opiekuńczość, aktywność i odpowiedzialność wobec młodszych, podejmowanych zadań na terenie klasy i szkoły. Ostatni z obszarów dotyczy domu rodzinnego, środowiska lokalnego i Ojczyzny, wynikających z obowiązków, tradycji i symboli. Chcąc w pełni zrealizować program i jego cele, należy szczególnie zwrócić uwagę na zagadnienia zawarte w punktach: 1, 4, 7 i 11. Niezwiązane z tymi zagadnieniami wydają się ostatnie z nich, tj. 21 i 23, które dotyczą stosunków sąsiedzkich i twórczości literackiej dla dzieci. Tylko trzy treści kształcenia dotyczą rozwoju twórczości dzieci, tj. 10, 15 i 23. Między treściami nauczania jest zatem pionowa integracja przyczynowo-skutkowa. Dobrane treści kształcenia pozwalają realizować cele z zakresu wiadomości, umiejętności i sprawności ucznia.

W programie występuje segmentacja treści z uwzględnieniem kryteriów psychologicznego, wychowawczego i społecznego. Układ treści jest spiralny. Za mało w nich zaakcentowano muzykę, która winna być w centrum ze względu na przyjęty cel główny. Treści uwzględniają jeszcze podmiotowość dziecka, jego rodzinę, społeczność klasową, szkolną, lokalną i Ojczyznę oraz wartości kulturowe, społeczne i wychowawcze. Akcentuje się w nich stopniowanie trudności, kształcenie umiejętności, współzycie i współdziałanie. Dopatrzeć się w nim można wpływu koncepcji utylitaryzmu i formalizmu dydaktycznego oraz strukturalizmu. Ma on charakter społeczny i behawioralny.

Natomiast treści zawarte przez Marzenę N. w programie „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna” można realizować w dowolnej kolejności i nauczyciele mogą modyfikować, zwłaszcza ci, którzy potrafią wносить własne pomysły, uwzględniać właściwości swojego środowiska oraz potrzeby i możliwości dzieci. W programie zaproponowano tematy lekcji dla poszczególnych klas, jednakże realizacja wszystkich treści oraz ocena osiągnięć ucznia odbędzie się po trzyletnim cyklu kształcenia. Materiał nauczania jest ułożony w sposób spiralny, co oznacza, że te same treści będą się powtarzać w kolejnych klasach, poszerzając ich zakres, umożliwiając dziecku rozszerzenie i pogłębienie wiadomości i umiejętności zgodnie z wzrastającymi możliwościami intelektualnymi i percepcyjnymi uczniów.

Materiał nauczania uwzględniony w programie został podzielony na klasy pierwszą, drugą i trzecią oraz na 5 bloków tematycznych: higiena osobista i higiena otoczenia, bezpieczeństwo w codziennym życiu, zdrowy styl odżywiania, ruch w życiu człowieka, życie w rodzinie. Każdy blok tematyczny obejmuje zagadnienia występujące w trzech aspektach: Ja i troska o mnie (sfera życia ucznia jako jednostki); Ja i moje relacje z innymi (sfera życia ucznia jako członka rodziny i społeczności szkolnej), Ja i moje środowisko (sfera życia ucznia jako członka społeczności pozarodzinnej i pozaszkolnej).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

W klasach pierwszej, drugiej i trzeciej w 5 blokach tematycznych autorka wyodrębniła 26 podstawowych zagadnień, które ponumerowano na potrzeby analizy:

— kl. I:

1. *Dlaczego ludzie muszą się myć?*
2. *Czy właściwie dbamy o swoje zęby?*
3. *Mój wygląd świadczy o mnie.*
4. *Czy moja szkoła jest bezpieczna?*
5. *Zdrowe odżywianie.*
6. *Życie i ruch.*
7. *Codzienna gimnastyka w życiu ucznia.*
8. *Moja rodzina, mój dom.*
9. *Jak jest w szkole?*

— kl. II:

10. *Higiena mojego ciała i ubioru.*
11. *Mój pokój do pracy i wypoczynku.*
12. *Jak dbać o czystość otoczenia?*
13. *Bezpieczna zabawa.*
14. *Jak bezpiecznie posługiwać się różnymi przyrządami?*
15. *Idę z nianią na zakupy.*
16. *Aktywność fizyczna w różnych codziennych sytuacjach.*
17. *Ruch i muzyka*

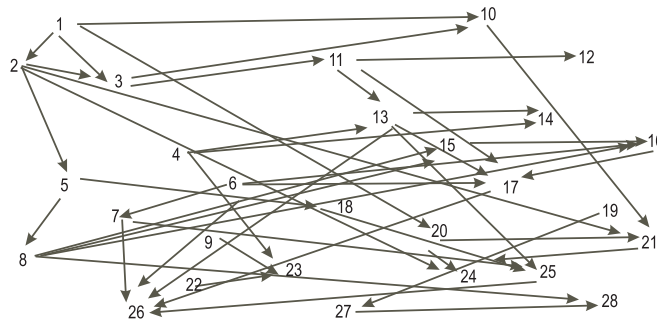
— kl. III:

18. *Odporność organizmu człowieka.*
19. *Próchnica — czy można jej uniknąć?*
20. *Jak unikać niebezpieczeństw związanych z kontaktowaniem się z nieznanymi?*
21. *Bezpieczna droga do szkoły.*
22. *Potrzeby pokarmowe człowieka.*
23. *Ruch jako lekarstwo na zły humor.*
24. *Aktywne formy wypoczynku.*
25. *Kim jest dziewczyna a kim chłopiec?*
26. *Jak prawidłowo komunikować się z innymi ludźmi” (Marzena N., 2001, s. 6–10).*

Na podstawie grafu widzimy, że istnieje związek merytoryczny między zagadnieniami programu, czyli przyczynowo-skutkowa integracja pionowa. Choć poszczególne zagadnienia są powiązane, ale bardzo rozproszone. Dlatego można wyróżnić kilka obszarów pojęciowych, które obejmują swoim zasięgiem zagadnienia w różnej kolejności. To znaczy związane z tematami:

- zdrowia: 1–3, 5–8, 10–12, 15, 17–18;
- aktywności ruchowej i bezpieczeństwa: 4, 13–14, 17, 25–26;
- ruchu i jego znaczenia dla zdrowia; 15–17, 20–21, 24;
- interakcji społecznych: 19, 27–28.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...



Graf 7. Podstawowe treści nauczania „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna”

Źródło: opracowanie własne.

Sytuacja ta może wynikać z faktu, że poszczególne zagadnienia realizowane są w klasach I-III z coraz szerszymi treściami. Zaakcentowano w tych treściach zdrowie, aktywność ruchową, bezpieczeństwo, rodzinę i szkołę oraz zachodzące interakcje społeczne. Tylko w jednym (17) uwzględniono twórczość dzieci. Treści mogą być realizowane w dowolnej kolejności, zgodnie z możliwościami i potrzebami uczniów.

Układ treści jest spiralny, a między nimi zachodzi merytoryczna integracja przyczynowo-skutkowa pionowa i pozioma. Treści wypływają z celów, między którymi istnieją związki logiczne i integracja pionowa oraz pozioma. Program uwzględnia koncepcję utilitaryzmu i formalizmu dydaktycznego. Ma charakter społeczny, humanistyczny i behawioralny.

W kolejno analizowanym programie Reginy S., Marii N. i Barbary C. „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” treści nauczania wypływają z celów, co świadczy o poziomej integracji przyczynowo-skutkowej. Cele te ujęto w siedem bloków tematycznych:

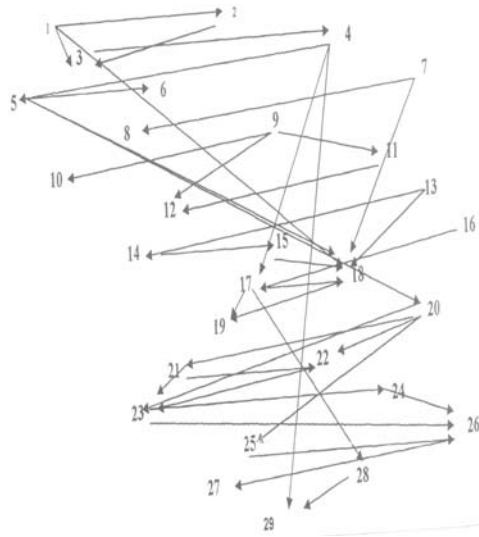
- dostrzeganie dobra, prawdy i piękna w postępowaniu swoim i innych;
- działanie dla dobra i piękna;
- rozpoznawanie, zapamiętywanie i przestrzeganie norm społecznego współżycia;
- wdrażanie i rozumienie wartości własnych oraz innych osób;
- dokonywanie wyboru wartości;
- odczuwanie zadowolenia z dokonywanego wyboru wartości wyższych, korygowanie błędnych wyborów;
- dostrzeganie wartości w sztuce.

W każdym bloku tematycznym wyodrębniono podstawowe zagadnienia do realizacji. Razem wyszczególniono 29 zagadnień, które na potrzeby niniejszej analizy ponumerowano według kolejności:

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

1. Wizyta w teatrze na wybranej sztuce.
2. Uporządkowanie i utrwalenie wiadomości zdobytych w teatrze.
3. Tworzenie krótkich improwizacji do wybranego utworu.
4. Wykorzystanie techniki C. Freineta (swobodnej ekspresji plastycznej) w powiązaniu z historią obrazkową pt. „Los sarenki”.
5. Wycieczka do lasu (spotkanie z gajowym, zapoznanie z pracą gajowego).
6. Zawieszenie karmnika za oknem. Ustalenie obowiązków dyżurnego opiekującego się ptakami.
7. Poznanie konsekwencji kłamstwa dla siebie i innych na podstawie wiersza pt. „O Grzesiu, który nie wrzucił listu do skrzynki”.
8. Odpowiedziny u chorego kolegi lub wysłanie do niego listu.
9. Spotkanie z dietetyczką na temat zasad racjonalnego odżywiania.
10. Rozwijanie ogólnej sprawności ruchowej dziecka.
11. Podsumowanie zdobytej wiedzy o zdrowiu w formie konkursów.
12. Ułożenie i omówienie historyjki obrazkowej pt. „O gościach, co nie przyszli na ucztę”.
13. Wprowadzenie i egzekwowanie zawartych umów dotyczących kontaktów z rówieśnikami (unikanie, rozwiązywanie konfliktów — propozycje dzieci).
14. Poznanie potrzeb i zainteresowań dziecka poprzez obserwację, twórczość, wywiad z rodzicami. Stwarzanie odpowiedniej atmosfery wychowawczej poprzez okazywanie zainteresowania, życzliwość, pomocy w rozwiązywaniu problemów.
15. Podtrzymywanie i rozwijanie zainteresowań dzieci (uczestnictwo w kółkach zainteresowań: teatralnym, konstrukcyjnym, tanecznym).
16. Zaprojektowanie i wykonanie drzewa genealogicznego swojej rodziny. Zbieranie informacji o przodkach ze zdjęć, pamiątek, rozmów ze starszymi członkami rodziny.
17. Niespodzianka dla Dziadków.
18. Preferowanie wartości ogólnospołecznych (miłość, prawda, zgodność, odpowiedzialność, partnerstwo, posłuszeństwo, tolerancja).
19. Próby samodzielnego oceniania sytuacji, zdarzeń i samego siebie.
20. W obronie naszej planety Ziemi.
21. Układanie haseł na temat ochrony przyrody w formie zdań rozkazujących.
22. Udział w sprzątanii terenu szkolnego i pozaszkolnego podczas dnia „sprzątanie świata”.
23. Projektowanie i wykorzystanie płaskich form użytkowych. Plakaty w obronie Ziemi (praca w zespołach).
24. Urządzenie wystawy i zorganizowanie konkursu na przewodnika.
25. Drama. Odgadywanie nazw pojazdów ekologicznych (rower, hulajnoga, łyżworolki itp.).
26. Projektowanie „podwórka swoich marzeń” w formie konstrukcji przestrzennej. Wykorzystanie odpadów (pudełka, ścinki, firany, listewki, gałęzie, kartony) plasteliny, kleju, zawartości „skrzyni skarbów”
27. Wycieczki do galerii prac plastycznych, pracowni malarskiej, teatru (zwiedzanie, poznawanie, aktywne uczestnictwo).
28. Nauka tańca ludowego: „Krakowiak”, „Trojak”, „Polonez”. Zaprezentowanie tańca na uroczystości (np. Dzień Matki).
29. Poznanie zwyczajów związanych z Wielkanocą” (Regina S. i 2 in., 2001, s. 8–14).

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...



Graf 8. Podstawowe informacje programu Reginy S., Marii N. i Barbary C.

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy grafu wynika, iż poszczególne treści wynikają z poprzednich, zatem widoczna jest tutaj przyczynowo-skutkowa integracja pionowa. Chcąc zapewnić prawidłową ich realizację i realizację celu naczelnego programu, należy skoncentrować się na realizacji zagadnień 4, 18, 20, 23, 26, które są związane z preferowanymi wartościami ogólnospołecznymi, ekologią i technikami Freineta. Treści o numerach 6, 8, 27, które sprawiają wrażenie odizolowanych, jako że ich powiązanie jest nieduże, dotyczą wycieczek do galerii i wycieczek przyrodniczych. Natomiast aż trzydzieści (na dwadzieścia dziewięć) treści, tj. 1, 3, 4, 10, 14, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26, jest związanych z rozwijaniem twórczości uczniów. Dobre treści kształcenia pozwalają realizować cele z zakresu wiadomości, umiejętności i sprawności ucznia.

Program „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” zorientowany jest na treści kształcenia, które ustrukturyzowano według kryterium dydaktycznego, psychologicznego, wychowawczego, moralnego i społecznego. Zwrócono szczególnie uwagę na rozwój moralny, społeczny, korzystając ze sztuki, ekologii, środowiska rodzinnego i rówieśniczego. Układ treści jest spiralny, a między nimi zachodzi integracja przyczynowo-skutkowa pionowa i pozioma. W programie uwzględniono koncepcję utylitaryzmu dydaktycznego, strukturalizmu oraz społeczną, humanistyczną i behawioralną.

W ostatnim z omawianych programów Joanny K. i Malwiny O. „Szkoła naszym domem. Program klas I–III” z wcześniej omawianych celów wypływają zadania, które powinny się stać doświadczeniami uczniów. W tej postaci formułowane zada-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

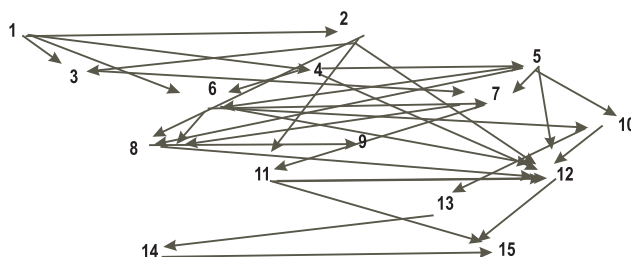
nia zastępują standardowe treści nauczania, istnieje więc między celami a treściami programu integracja pozioma przyczynowo-skutkowa. Dla kl. I–III autorki wyodrębniły 15 podstawow informacji, które ponumerowano na potrzeby niniejszej analizy:

— kl. I

1. *Zabawa, która umożliwi poznanie się i integrację grupy.*
2. *Ustalamy zadania dla uczniów.*
3. *Ja i moje osiągnięcia — prezentacja osiągnięć uczniów.*
4. *Bezpiecznie uczymy się i bawimy* (Joanna K., Malwina O, 2001, s. 4–5).
5. *Uczymy się prawidłowych zachowań w miejscach publicznych.*
6. *Znamy i stosujemy formy dobrego zachowania w miejscach publicznych.*
7. *Poznajemy i bierzemy udział w dalszym kultywowaniu tradycji szkoły i najbliższego regionu.*
8. *Znamy obowiązki dyżurnych i potrafimy sumiennie wypełniać.*
9. *Potrafimy zadbać o czystość i higienę własną i otoczenia.*
10. *Znamy i stosujemy formy i normy) dobrego zachowania w domu, w szkole i w stosunku do drugiego człowieka (ibidem, s. 10).*

— kl. III

11. *Nasze prawa.*
12. *Nasze obowiązki.*
13. *Kto jest moim przyjacielem.*
14. *Uczymy się prawidłowo oceniać sytuacje.*
15. *Jestem świadom swoich praw i obowiązków (ibidem, s. 10).*



Graf 9. Podstawowe informacje programu Joanny K., Malwiny O.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie grafu widzimy, że istnieją trzy obszary pojęciowe, czyli 1–4, 5–10, 11–15, które odpowiadają trzem kolejnym klasom. Poszczególne tematy wpływają z poprzednich. Zatem istnieje między nimi przyczynowo-skutkowa integracja pionowa. W klasie pierwszej należałoby się skoncentrować na tematach 2 i 3, które dotyczą czynności uczniów i organizowania wystawy ich osiągnięć. Zadania 6 i 8 istotne byłyby w kl. II. Natomiast w kl. III należy się skoncentrować na temacie 12. Z punktu widzenia sformułowanych celów zadania są trafnie dobrane. Akcentują treści i wartości wychowawcze, społeczne i kulturowe. Tylko dzięki pierwszemu i czwartemu

hasłu można by rozwijać twórczość dzieci. Dobór treści nauczania pozwala realizować cele programu z zakresu wiadomości, umiejętności i sprawności uczniów.

Przy doborze materiału kształcenia uwzględniono wartości i kryteria wychowawcze, społeczne, moralne i psychologiczne. Układ treści jest spiralny, a między nimi zachodzi merytoryczna pionowa i pozioma integracja przyczynowo-skutkowa. Program uwzględnia koncepcję utylitaryzmu i formalizmu dydaktycznego oraz ma charakter społeczny i behawioralny.

W tym paragrafie poddano analizie grafowej twórczość w treściach kształcenia czterech programów autorskich dla klas początkowych, utworzonych przez studentów grupy eksperymentalnej. Przypomnijmy — dwa pierwsze programy utworzono indywidualnie, a dwa kolejne — zespołowo. Program trzeci z omawianych, tj. „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” zawiera najwięcej (czyli 13) treści dotyczących rozwoju twórczości dzieci. Natomiast w pierwszym programie utworzonym przez jedną autorkę, Alinę B., zaledwie trzy razy wspomniano o twórczości uczniów, w drugim programie twórczości dotyczy jeden temat, a w czwartym — dwa tematy. W każdym z programów występuje integracja pozioma między celami i ich treściami kształcenia. A między materiałem nauczania istnieje integracja przyczynowo-skutkowa pionowa — na co zwracamy uwagę ze względu na systemowe traktowanie twórczości.

Twórczość w ocenianiu, proponowanych metodach, formach i środkach realizacji

Materiał nauczania realizujemy, korzystając z odpowiednich metod, form i środków dydaktycznych, stosując adekwatne sposoby oceniania uczniów, które kolejno omówimy pod kątem ich twórczych rozwiązań.

Autorka programu „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w kl. I–III” w piątej rubryce tabeli podaje sposoby, metody i techniki pracy. Już na wstępie należy zauważyć, iż metody pracy są sposobem działania, ale nie każdy sposób zasługuje na miano metody (R. Więckowski, 1998). W sensie prakseologicznym metody są z góry obmyślane, czyli mają plan i cel działania. Metody nauczania „to systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia” (W. Okoń, 1984, s. 168). Natomiast w metodyce edukacji początkowej nie stosujemy terminu „techniki”. Wyróżniamy metody, formy pracy i środki dydaktyczne (R. Więckowski, 1995). Tak też winna być zatytułowana piąta rubryka tabeli programu „Dziecko w świecie marzeń...”. Faktycznie autorka wymienia tutaj formy pracy indywidualnej i zespołowej, nie wspominając o grupowej. Kolejno wyszczególnia środki dydaktyczne, nie przyjmując żadnej ze znanych typologii, wymienia pracę z tekstem na łonie przyrody, obrazki, modele, naturalne okazy, instrumenty muzyczne oraz środki audiowizualne.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Alina B. przewiduje, że nie powinno występować zjawisko drugoroczności. Re-alizując założenie, że każde dziecko rozwija się w miarę swoich możliwości i w odpowiednim tempie, ocena powinna mieć charakter indywidualny, opisowy, dotyczyć postępów w nauce i ogólnego rozwoju danego dziecka. Oceniać należy dokładnie, często i obiektywnie, uwzględniając możliwości rozwojowe każdego dziecka. Ocena powinna być też dla dziecka bodźcem i zachętą do efektywniejszej pracy i dzięki temu sprawiać radość i satysfakcję. Przed ocenianiem pedagog powinien uwzględnić następujące cele:

- Edukacyjne — dotyczące rozmiaru wymagań i oczekiwań wobec dziecka, pożądanym w nim zmian, spełniania przez nie tych wymagań w określonym czasie. Zatem są to pytania o to, czy stawiane dziecku wymagania, oczekiwania nie są zbyt wysokie lub niskie oraz czy dziecko w swym działaniu zmierza w pożądanym kierunku, czy spełnia te wymagania w oczekiwanym czasie.
- Rozwojowe — dotyczące rozmiaru i efektu rozwoju, kierunku, tempa i dynamiki zmian w dziecku. Tym samym stawia pytania o to, jak daleko doszło dziecko względem swoich własnych możliwości, pytamy o to, czy dokonują się jakieś zmiany w dziecku, w jakim zmierzają kierunku, jaki jest ich zakres, tempo i dynamika — a nie tylko na jakim poziomie rozwoju jest aktualnie.

Autorska propozycja zmiany systemu oceniania powinna obejmować następujące obszary:

1. Rozwój — Jak daleko w rozwoju jest dziecko względem wymagań stawianych mu przez nauczyciela?
2. Nauczyciel — Jak myśli o dziecku (odbiera je) nauczyciel?
3. Uczeń — Jakie jest zaangażowanie, wysiłek dziecka oraz jakość uzyskiwanych przez nie efektów?
4. Samoocena dziecka — Jak dziecko ocenia siebie (uruchomienie samooceny przez dziecko)?

Uważa ona również, że dobre ocenianie to takie, które:

- daje dziecku informację o tym, co już umie, nad czy musi popracować, jak daleko jest na drodze do osiągnięcia celu;
- uwzględnia możliwości dziecka, nie wszyscy przecież w tym samym czasie są w stanie opanować jakąś umiejętność, a niektórzy nigdy nie będą biegli w danym zakresie;
- bierze pod uwagę wkład pracy dziecka, jego wysiłek włożony w wykonanie jakiegoś zadania;
- nie etykietuje dziecka;
- zachęca do dalszej pracy, uświadamia, że wysiłek się opłaca;
- nie pełni funkcji kary czy nagrody;

- nie zawiera krytyki osoby,
- uwzględnia postęp, jaki dokonał się w dziecku.

Uwzględniając te przesłanki, Alina B. proponuje ocenianie poprzez posługiwanie się znakami plastycznymi np.: uśmiechnięte, naturalne i złe chmurki, kwiatek, słoneczko, lub też słonik z trąbą do góry.

Zauważyć należy, że proponowana ocena jest na kontinuum dobrze — średnio — źle. Również dziecko będzie mieć tego świadomość. Nasuwa się pytanie: Czy taka ocena spełni cel edukacyjny i rozwojowy, czy będzie tylko uatrakcyjnieniem zajęć? Czy rzeczywiście nie będzie spełniać funkcji kary i nagrody?

Program zakończony jest podaniem literatury dla nauczyciela, która może posłużyć doskonalszemu realizowaniu zajęć. Jest też bibliografia, czyli książki wykorzystane przez autorkę do konstrukcji niniejszego programu.

Drugi z programów autorstwa Marzeny N., „Zdrowa edukacja wczesnoszkolna”, ma być realizowany za pomocą:

- strategii: informacyjnej, problemowej, emocjonalnej, operacyjnej;
- metod: podającej, problemowej, praktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem: gier i zabaw, dyskusji, scenek rodzajowych, twórczości plastycznej, technicznej i artystycznej dzieci, gier dramowych, symulacyjnych, inscenizacji, metody przypadków, sytuacyjnej, burzy mózgów, opowiadań, pogadanek, wycieczek tematycznych, turystyczno-krajoznawczych;
- form pracy: zbiorowej, grupowej, indywidualnej.

Kolejno autorka opisuje założone osiągnięcia ucznia. W zakresie odkrywania świata przez dziecko i jego rozwój ujawniają się u niego zdolności przedmiotowe (język polski, matematyka itd.), artystyczne, organizacyjne i przywódcze. W obrębie zamiłowania do nauki większość uczniów powinna z entuzjazmem i pełnym zaangażowaniem w niej uczestniczyć. W zakresie rozwinięcia elementów uczenia się dziecko będzie czytać, pisać, liczyć, myśleć, poprawnie i zrozumiale wypowiadać swoje myśli, zapamiętywać polecenia, zadania, słowa, potrafić samodzielnie rozwiązywać wiele problemów. W zakresie indywidualnego traktowania każdego dziecka kształtować się będzie jego zdolności, umiejętności i predyspozycje. W zakresie przełamania granic dziecko powinno umieć nawiązywać kontakty z dorosłymi, rówieśnikami, nie ujawniać stresu związanego z ich różnorodnością. W zakresie kształcenia umiejętności współżycia i współdziałania uczeń powinien być koleżeński, znać tradycje, swoją przynależność do rodziny, kraju i narodu. Założone osiągnięcia ucznia ściśle się łączą z przyjętymi i przeanalizowanymi wcześniej celami kierunkowymi programu.

Autorka programu przyjęła, że układem odniesienia wyników każdego ucznia powinny być standardy kształcenia. Są to zatem związane opisy osiągnięć ucznia uznanych za niezbędne na danym szczeblu kształcenia. Uwzględniono w tym programie

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

taksonomię B. Niemierko, która różnicuje kategorie celów oraz poziom wymagań. Dlatego też wyszczególniono kategorie celów (KC): zapamiętanie wiadomości (A), zrozumienie wiadomości (B), stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (umiejętność praktycznego posługiwania się wiadomościami — (C), stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (D).

Pozwoliły one sprecyzować poziomy wymagań wobec uczniów, tj.:

- K – wymagania konieczne, obejmujące wiadomości i umiejętności łatwe dla ucznia, niezbędne w dalszej edukacji i użyteczne w życiu, wskazujące na pewne braki w opanowaniu wiadomości i umiejętności;
- P – wymagania podstawowe, które stosuje się do umiejętności łatwych, możliwych do opanowania przez ucznia przeciętnie zdolnego, znajdujące zastosowanie w życiu pozaszkolnym i nie przekraczają wymagań zwartych w podstawie programowej;
- R – wymagania rozszerzające, które obejmują wiadomości i umiejętności nieco trudniejsze, złożone i mniej typowe, przydatne, ale nie niezbędne w dalszej edukacji;
- D – wymagania dopełniające, obejmujące pełen zakres wiadomości i umiejętności, są trudne złożone ale ważne, umożliwiające rozwiązywanie problemów;
- W – wymagania wykraczające, które obejmują wiadomości i umiejętności wykraczające poza program nauczania, wynikające z indywidualnych zainteresowań ucznia.

Mając sprecyzowane cele operacyjne oraz wymagania programowe, określono osiągnięcia ucznia po zakończeniu I etapu kształcenia z zakresu edukacji prozdrowotnej, co przedstawiono w postaci tabeli do każdego bloku tematycznego.

Autorka przyjmuje w programie ocenę opisową, która powinna być informacją o osiągnięciach dziecka, jego problemach dydaktycznych i wychowawczych a także ukazywać jego rozwój w określonym przedziale czasowym. Zatem ocena ma spełniać następujące funkcje: diagnostyczną, informacyjną, korekcyjną, motywacyjną i rozwojową. Autorka przewiduje, że dzięki ocenie opisowej, uczeń otrzymuje od nauczyciela dokładne informacje o swoim rozwoju, może wyrównać dostrzeżone przez niego braki, rozwijać predyspozycje i talenty, dostaje wskazówki dotyczące skuteczności stosowanych metod strategii i organizacji pracy. W bieżącej ocenie opisowej należy eksponować osiągnięcia indywidualne dziecka, wskazywać dobre i słabe strony pracy i sposoby poprawy. Semestralna ocena opisowa jest wynikiem półrocznej obserwacji rozwoju dziecka i powinna zawierać zalecenia, wskazówki dla niego, dotyczące zarówno postępów edukacyjnych jak i w rozwoju społeczno-emocjonalnym. Roczna ocena opisowa podkreśla zmiany w rozwoju dziecka wynikające ze stosowania się do wskazówek zawartych w ocenie semestralnej i ma charakter diagnostyczno-informacyjny.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

W klasach I–III nauczyciele danej szkoły decydują, jakie symbole zastosują do bieżącej i śródrocznej oceny wiedzy i umiejętności uczniów. Może to być skala cyfrowa 1–6, literowa A–F, jak również punktowa od 1 do 10 lub procentowa od 1 do 100%. Mogą to być same określenia słowne, które w praktyce odpowiadają odpowiedniej skali ocen, np.

- średnia — 6, A, 10 pkt, 99–100 %,
- bardzo dobra — 5, B, 9 pkt., 91–98 %,
- dobra — 4, C, 7–8 pkt., 71–90%,
- wystarczająca — 3, D, 5-6 pkt., 51–70%,
- wymaga poprawy — 2, E, 3-4 pkt., 31–50%,
- jeszcze nie umie — 1, F, 1–2 pkt., Do 30 %.

Stosowanie jakiegokolwiek skali ocen — zdaniem autorki — jest szczególnie przydatne do pokazania dziecku jego silnych stron, ale również unaocnienia braków, które powinno usunąć. Ponadto rodzice, uwzględniając ich wymagania, są informowani na bieżąco o postępach ucznia według pewnej skali, dzięki czemu mogą oddziaływać w kierunku eliminacji braków i błędów własnych dzieci. Stosowanie odpowiedniej skali ocen w klasach I–III będzie również przydatne w przejściu od nauczania zintegrowanego do nauczania blokowego i przedmiotowego w klasie IV, od której obowiązuje cyfrowa skala ocen od 1 do 6.

Program powyższy można realizować w każdych warunkach. Dobrano w nim treści według kryterium zdrowotnego, wychowawczego, społecznego i psychologicznego. Brak informacji na temat wykorzystywania środków dydaktycznych. Autorka nie realizowała tego programu w swojej pracy pedagogicznej ale ma taki zamiar.

Na podstawie analizy można stwierdzić, że program jest zorientowany na wychowanka, jego rozwój zdrowotny, fizyczny i społeczny, uwzględniając treści dotyczące zdrowia, bezpieczeństwa, rodziny, szkoły i zachodzących w nich interakcji społecznych. Układ treści jest spiralny, a między nimi zachodzi merytoryczna integracja przyczynowo-skutkowa pionowa i pozioma. Treści wypływają z celów, między którymi istnieją związki logiczne, integracja pionowa i pozioma. Program uwzględnia koncepcję utylitaryzmu i formalizmu dydaktycznego. Ma charakter społeczny, humanistyczny i behawioralny.

Następnie autorki programu „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej”, Regina S., Maria N. i Barbara C., opisały założone osiągnięcia ucznia, które też posegregowano według sześciu grup, odpowiadających sześciu blokom tematycznym. Dotyczą one tego, co dziecko ma umieć, zrozumieć, zapamiętać, zastosować w typowych i nietypowych sytuacjach. Za przykład może posłużyć opis założonych osiągnięć ucznia do trzeciego bloku tematycznego:

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

- rozumie konieczność regularnego i racjonalnego żywienia;
- umie zabezpieczyć pokarmy przed zanieczyszczeniem i zepsuciem;
- jest świadomy konieczności sprawdzania na artykułach spożywczych terminu przydatności do spożycia;
- zna zasady higieny sporządzania i spożywania posiłków;
- chętnie uczestniczy w rozgrywkach;
- dąży do wzmacniania kondycji fizycznej;
- radzi sobie z sukcesem i porażką;
- umie współdziałać z grupą;
- dotrzymuje obietnic;
- potrafi rozwiązywać konflikty w sposób ugodowy. (Regina S. i 2 in., 2001, s. 16).

Autorki dodają również, że ocenę opisową ucznia należy prowadzić przez cały rok za pomocą obserwacji, do której dołączono protokół obserwacyjny. Uczniowie dokonują też co tydzień samooceny postępowania i osiągnięć w nauce. Nauczyciel natomiast co semestr i z końcem roku szkolnego pisemnie ocenia osiągnięcia ucznia oraz pisze „list do dziecka”.

W programie nie zalecono żadnych podręczników, metod, form, środków pracy dydaktyczno-wychowawczej. Na podstawie treści kształcenia można jedynie stwierdzić, iż autorki preferują naturalne środowisko i środki pracy, doświadczenia i przeżycia dzieci. Program wzbogacono o testy sprawdzające osiągnięcia uczniów oraz bibliografię, która inspirowała autorki do tworzenia autorskiego programu. Natomiast literatura dla nauczycieli jest niestety spisem lektur dla uczniów.

Pomimo powyższych uwag, należy stwierdzić, że program ten napisano jasno i zrozumiale. Nie wymaga on dodatkowych wyjaśnień. Należałyby jedynie dokonać poprawek wymienionych problemów.

Powodzenie działań wychowawczych programu Joanny K. i Malwiny O. „Szkołą naszym domem. Program klas I–III” zależy od efektywnego stosowania metod i form pracy nauczyciela. Autorki sugerują, aby przede wszystkim stosować gry i zabawy, dyskusje w grupach rówieśniczych, scenki rodzajowe, twórczość artystyczną, gry dramowe, symulacje, wycieczki tematyczne, turystyczno-krajoznawcze, wyjazdy śródroczne, spotkania z ciekawymi ludźmi itp. Podstawowymi formami pracy są więc: grupowe, indywidualne, zespoły zadaniowe. Zadania nauczycieli polegają na wydobywaniu z dziecka jego zasobów i tworzeniu mu sprzyjających warunków do rozwoju osobowości, co dokonuje się w procesie kształcenia umysłowego, moralno-społecznego, estetycznego, technicznego i fizyczno-zdrowotnego.

Na końcu programu sformułowano osiągnięcia ucznia po trzyletniej edukacji. Jak autorki przewidują, że:

- *Dziecko potrafi wymieniać imiona koleżanek i kolegów z klasy, ich hobby, zainteresowania itp.*
- *Dziecko zna prawa i obowiązki ucznia, zna zasady bezpieczeństwa i stara się do nich stosować.*

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

- *Wie jak należy zachować się na uroczystościach klasowych i szkolnych, potrafi pomagać w ich organizowaniu i przygotowaniu.*
- *Stara się dbać o higienę własną i otoczenia, rozumie jej konieczność. Dbą o swoje zdrowie.*
- *Potrafi współdziałać w grupie, prawidłowo zachowywać się i reagować w sytuacjach konfliktowych.*
- *Wie do kogo należy zwracać się o pomoc.*
- *Zna i stosuje zasady bezpiecznego poruszania się w ruchu drogowym.*
- *Wie, co to znaczy kulturalnie się zachowywać i stara się stosować do przyjętych norm postępowania.*

(Joanna K, Malwina O., 2001, s. 13).

Należy zauważyć, że opisane osiągnięcia ucznia bezpośrednio korelują z zadaniami i celami szczegółowymi programu. Występuje tutaj pozioma integracja przyzynowo-skutkowa.

Sformułowano też sposób ewaluacji do każdego zadania, np.: obserwacja wychowawcy, rodziców, pedagoga, rozmowy, metoda projekcyjna, założenie klasowej książki pamiątkowej, kroniki klasy, wykonanie plaketek dla samorządu klasy, czy wspólne wykonanie harmonogramu dyżurów itp. Można zauważyć, że autorki nie rozumieją dobre pojęcia i procesu ewaluacji. Na pewno podane przez nie ostatnie trzy sposoby ewaluacji są materialnymi efektami pracy w realizacji poszczególnych zadań, a nie sposobem oceniania czy ewaluacji. Po zadaniach dla każdej klasy stworzono protokół obserwacyjny, w którym sformułowano pytania ściśle dotyczące realizowanych zadań. Nauczyciel co kwartał ma go uzupełniać dla każdego ucznia na kontinuum: tak — czasami — nie.

Program zakończony jest wykazem bibliograficznym, który inspirował autorki do stworzenia programu dotyczącego podjętej problematyki. Nie ma wykazu podręczników, środków dydaktycznych niezbędnych do pracy z tym programem.

Wyraźnie zauważa się, że autorki wzorowały się na programie B. Bartoszewskiej i in. pt. „Szkola triumfu, ducha, woli i ciała”. Przyjęły podobną konstrukcję, problematykę i uproszczenia. Omawiany program może być realizowany w każdej klasie, nie wymaga specjalnych warunków. Należy jednak uprzednio nanieść nieliczne poprawki merytoryczne.

W tym punkcie podr. 4.1.6. — ze względu na systemowe traktowanie twórczości — doszukiwano się w proponowanych przez autorki programach twórczych rozwiązań w metodach, formach i środkach dydaktycznych oraz sposobach oceniania uczniów. W pierwszych z omawianych programów autorka nie podaje metod pracy. W drugim i czwartym programie autorki wyeksponowały metody problemową, gier i zabaw, dyskusji, twórczości artystycznej, dramy i stymulacji, które są związane z rozwojem twórczości uczniów. Należy jednak przypomnieć, iż te same autorki nie zawarły w programie żadnych celów związanych z rozwijaniem twórczości uczniów. W każdym z programów podano te same standardowe formy pracy, czyli indywidualne, grupowe i zbiorowe. W drugim i czwartym programie nie podano środków

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

dydaktycznych, natomiast w trzecim programie można się na podstawie czytanych treści kształcenia domyślić, iż stosowane są przede wszystkim środki naturalne, doświadczenia i przeżycia dzieci.

Poziom twórczości autorskich programów studentów

Do badania twórczości dzieła wykorzystywane są oceny ekspertów. W ten sposób podkreślona jest ważność tego aspektu twórczości — dzieła, otrzymujemy jednocześnie większą obiektywność prowadzonych badań.

Podobnie jak w punkcie 4.1.1. dokonamy tutaj oceny poziomu twórczości programów utworzonych przez uczestników eksperymentu, z zastosowaniem zmodyfikowanego przez autorkę niniejszej rozprawy badania oceny konsensualnej Teresy Amabile, z uwzględnieniem ujęcia triadowego E. Nęcki (2001, s. 30–34, oraz aneks 7).

Kwestionariusz oceny poziomu twórczości autorskich programów wypełniało 10 sędziów. Sześciu pierwszych to nauczyciele klas I–III ze stażem pracy 10–20 lat, siódmy to doktor pedagogiki z podstawowym wykształceniem nauczania początkowego z 16-letnim stażem pracy, kolejni, ósmy i dziewiąty to doradcy metodyczni nauczania zintegrowanego z 25-letnim stażem pracy i ostatni z sędziów to doktor psychologii. Przypomnijmy, że dziesięciu sędziów mogło przydzielić maksymalnie 1330 punktów. Jeśli program uzyskał 1330–1170 p., to jest bardzo wysoki poziom jego twórczości. Kolejno otrzymanie 1160–1000 p. oznacza wysoki poziom twórczości. Gdy uzyskano 990–830 p., to poziom twórczości programu jest średni. Dalej 820–660 oznacza niski poziom twórczości programu. Poniżej 650 p. program otrzymuje miano odtwórczego. Sędziowie mogli też dopisywać swoje spostrzeżenia w toku lektury programów.

Autorskie programy studentów będą omawiane w tej samej kolejności jak wcześniej i według tych samych, co wcześniej, grup kryteriów, tj. cech wytworu, reakcji odbiorcy i cech procesu myślenia.

Program Aliny B. „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w kl. I–III” — przypomnijmy — zawierał jeden cel i trzy treści dotyczące twórczości dzieci, zaobserwowano brak twórczych czy przynajmniej aktywizujących) metod, form i środków pracy. Zaś hospitowane zajęcia były twórcze nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczyciela, który wykazał się twórczymi pomysłami. Przy ocenie poziomu twórczości sędziowie oceniali wyżej podane cechy.

W ocenie sędziów cech programu jest bardzo duża rozpiętość, tj. od 5 do 49 p. (patrz tab. 44). Najwyżej ocenili program trzej nauczyciele klas I–III i psycholog. Najniżej ocenili cechy twórcze programu doradcy metodyczni. Najwięcej punktów uzyskały takie cechy programu, jak: spójność celów, zrozumienie programu, spójność celów

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

z treściami, logika wewnętrzna programu, co jest zgodne ze wcześniej przeprowadzoną analizą w tej rozprawie. Najmniej punktów uzyskały w zakresie cech bogactwo i wyszukane pomysły.

Tabela 44

Oceny sędziów kompetentnych cech autorskiego programu „Dziecko w świecie marzeń...” utworzonego przez studentkę w ramach eksperymentu

Kolejny sędzia	Punkty za cechy wytworu									
	Spójność celów	Spójność tematyczna treści kształcenia	Spójność celów z treściami	Logiczny wewnętrznie	Przydatność	Oryginalność	Bogactwo pomysłów	Zrozumienie	Wyszukane pomysły	Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
1.	5	5	5	4	5	4	5	6	4	43
2.	7	5	5	7	7	4	4	5	5	49
3.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
4.	6	6	6	6	5	6	1	7	1	44
5.	3	3	3	2	0	2	2	1	2	18
6.	4	2	3	3	3	2	3	3	3	26
7.	3	2	3	2	2	2	2	2	1	19
8.	1	0	1	1	2	1	1	1	1	9
9.	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5
10.	5	5	5	6	6	4	5	6	4	46
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	38	32	35	35	35	30	28	36	26	295

Źródło: opracowanie własne.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Tabela 45

Reakcje odbiorcy (sędziów) na autorski program „Dziecko w świecie marzeń” utworzony przez studentkę w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Reakcje odbiorcy — sędziogo w punktach						Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Zaskakujący	Początkowo wzbudzał nieufność	Zadziwiający	Nigdy bym na to nie wpadł	Podoba mi się		
1.	2	1	3	2	4	5	17
2.	3	5	3	4	7	4	26
3.	4	4	6	5	4	4	27
4.	2	0	0	0	6	4	12
5.	1	0	0	0	5	4	10
6.	7	7	7	7	1	2	31
7.	3	3	3	3	2	3	17
8.	0	1	1	0	0	0	2
9.	0	2	0	1	0	0	3
10.	0	0	0	0	5	5	10
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	22	23	23	22	34	31	155

Źródło: opracowanie własne.

Omawiany program Aliny B. nie zaskoczył i już na początku wzbudził ufność, co oznacza, że zawarte w nim pomysły są standardowe (tab. 45). Mimo to program podobał się odbiorcom, zadziwił ich oraz nieco wyżej określili jego poziom twórczości. Najslabiej zareagowali po lekturze tego programu doradcy metodyczni i psycholog. Natomiast trzech nauczycieli byli bardzo wyraźnie nim zainteresowani.

Sędziowie uważali też (co wynika z tab. 46), że ten program zachęca nauczyciela i uczniów do aktywności własnej oraz jest w nim dokonana właściwa synteza, czyli łączenie faktów i wątków. Najslabiej jest przedstawione rozwiązywanie problemów w trudnych warunkach. Pod względem cech procesu myślenia najwyżej ocenili go trzech nauczycieli, a najniżej doradcy metodyczni i jeden nauczyciel.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III...

Tabela 46

Cechy procesu myślenia autora programu „Dziecko w świecie marzeń...”
utworzonego w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Cechy procesu myślenia w punktach				Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Synteza	Zachęca nauczyciela i ucznia do aktywności	Przełamanie tradycyjnego podejścia	Rozwiązywanie problemów w trudnych warunkach	
1.	5	6	3	5	19
2.	4	6	7	4	21
3.	4	4	4	4	16
4.	6	5	7	1	19
5.	2	2	2	3	9
6.	3	3	3	2	11
7.	3	3	2	2	10
8.	3	2	2	2	9
9.	2	2	2	1	7
10.	5	5	3	4	17
Ogółem liczba punktów w poszczególne cechy	37	38	35	28	138

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 47

Poziom twórczości programu Aliny B.
„Dziecko w świecie marzeń programu zintegrowanego kształcenia w kl. I-III”

Możliwa maksymalna liczba punktów	Grupy kryteriów twórczości			Liczba otrzymanych punktów od sędziów
	Cechy wytworu	Reakcje odbiorcy	Cechy produktu myślenia	
1330	295	155	138	588

Źródło: opracowanie własne.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Punkty pozyskane we wcześniejszych tabelach zestawiono w tab. 47. Reasumując zestawione obliczenia, można powiedzieć, że dziesięciu sędziów kompetentnych uważa ten program za odtwórczy. Sędziowie zauważyli też, że język programu jest czytelny, zrozumiały, a sam program za możliwy do realizacji przy niedużej bazie dydaktycznej. Dostosowany jest do potrzeb, oczekiwań i możliwości dzieci i środowiska. Pozwala na sprawną realizację realnych zadań nauczyciela i uczniów. Może realizować go każdy nauczyciel klas I–III, czyli nie wymaga dodatkowych kwalifikacji.

Kolejno analizowano, według wcześniej podanych cech, program utworzony przez Marzenę N. „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna”. Przypomnijmy, że nie zawierał on ani celów, ani treści dotyczących rozwoju twórczości uczniów. Natomiast hospitowane zintegrowane zajęcia były twórcze dla uczniów i dla nauczyciela.

Tabela 48

Oceny sędziów kompetentnych cech autorskiego programu „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna” utworzonego przez studentkę w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Punkty za cechy wytworu									Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Spójność celów	Spójność tematyczna treści kształcenia	Spójność celów z treściami	Logiczny wewnętrznie	Przydatność	Oryginalność	Bogactwo pomysłów	Zrozumienie	Wyszukane pomysły	
1.	6	6	6	6	6	5	3	5	4	47
2.	4	5	5	5	5	4	4	5	4	41
3.	7	6	6	7	7	4	4	6	5	52
4.	7	7	7	7	7	5	5	7	5	57
5.	6	6	6	6	7	5	4	7	6	53
6.	5	6	6	5	6	5	4	6	5	48
7.	6	6	7	7	7	5	6	7	6	57
8.	6	6	6	6	5	4	4	5	4	46
9.	6	6	6	6	5	5	4	4	4	46
10.	6	6	6	6	7	4	5	6	5	51
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	59	60	61	61	62	46	43	58	48	498

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 49

Reakcje odbiorcy (sędziów) na autorski program „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna” utworzony przez studentkę w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Reakcje odbiorcy — sędziogo w punktach						Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Zaskakujący	Początkowo wzbudzał nieufność	Zadziwiający	Nigdy bym na to nie wpadł	Podoba mi się	Poziom twórczości	
1.	2	1	1	0	6	3	13
2.	3	3	3	2	4	3	18
3.	4	2	3	0	5	4	18
4.	5	3	4	4	7	5	28
5.	5	0	0	0	7	7	19
6.	4	5	4	2	5	4	24
7.	4	4	4	5	6	6	29
8.	3	3	3	3	3	3	18
9.	3	0	3	0	4	3	13
10.	4	4	4	4	6	5	27
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	37	25	29	20	53	43	207

Źródło: opracowanie własne.

Nie ma dużych rozpiętości w punktowaniu przez sędziów cech tego programu (tab. 48). Oceny mieszczą w skali od 41 do 57 punktów. Najniżej oceniła cechy programu jedna nauczycielka, a najwyżej oceniły też dwie nauczycielki klas I–III. Dziesięciu sędziów uważa, iż ten program jest przydatny, logiczny wewnątrznie, zrozumiały, cechuje go też spójność celów i celów z treściami. Program nie zaskakuje sędziów pomysłami autora.

Również reakcje odbiorców na ten program są zbliżone, o czym świadczy punktacja od 13 do 29 (tab. 49). Jedna nauczycielka oceniła ten program najniżej (dając 13 p.) i dwie najwyżej (dając 29 i 28 p.). Sędziowie uważają, iż program wzbudzał ich ufność (25 p.) i mieli podobne pomysły (20 p.), program nie tylko im się podoba (53 p.) ale też uważają go za twórczy (43 p.). Na 420 punktów maksymalnie program zyskał od sędziów mniej niż połowę, tj. 207 p.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 50

Cechy procesu myślenia autorki Marzeny N.
programu utworzonego w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Cechy procesu myślenia w punktach				Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Synteza	Zachęca nauczyciela i ucznia do aktywności	Przełamanie tradycyjnego podejścia	Rozwiązywanie problemów w trudnych warunkach	
1.	5	5	4	1	21
2.	4	6	3	3	20
3.	6	5	5	6	22
4.	5	6	6	6	23
5.	7	6	6	5	24
6.	6	7	5	4	22
7.	7	7	7	6	27
8.	5	4	4	3	16
9.	5	5	4	3	17
10.	6	6	4	4	20
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	56	57	48	41	202

Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli 50 wynika, że z maksymalnej liczby 280 punktów program Marzeny N. zyskał aż 208 w ocenie cech procesu myślenia autora. Sędziowie przede wszystkim wyżej ocenili następujące cechy: zachęca nauczyciela i uczniów do aktywności oraz wykazuje on syntezę, tj. łączenie różnych wątków. Brak w nim — zdaniem sędziów — rozwiązywania problemów w trudnych warunkach.

Tabela 51

Poziom twórczości „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna” Marzeny N.

Możliwa maksymalna liczba punktów	Grupy kryteriów twórczości			Liczba otrzymanych punktów od sędziów
	Cechy wytworu	Reakcje odbiorcy	Cechy produktu myślenia	
14 630	498	207	202	907

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

W tabeli 51 zestawiono ogólne obliczenia zawarte z tabel 48–50. „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna” na maksymalną liczbę punktów, tj. 1330, zyskał 913 w ocenie sędziów kompetentnych. Jednocześnie świadczy to o tym, według przyjętej skali, że jest on na średnim poziomie twórczości. Język jest czytelny i jasny, sam program nie wymaga dodatkowych wyjaśnień. Program można — według sędziów — realizować w każdych warunkach. Uwzględnia on potrzeby i możliwości szkoły, lokalne i samych uczniów. Dostosowany jest do istniejących na rynku podręczników.

Trzeci z omawianych programów nosi tytuł „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” i jest autorstwa aż trzech nauczycielek. Nie zawierał celów i uwzględnia 13 treści kształcenia na temat twórczości, a hospitowane zajęcia były twórcze dla obydwóch podmiotów edukacji wczesnej. Sędziowie, jak wcześniej, oceniają go pod trzema względami: cech programu, ich reakcji na niego i cech procesu myślenia jego autorek.

Najniżej ocenili program pierwszy i drugi sędzia (nauczycielki klas początkowych), dając 16 i 23 p. (patrz tab. 52). Najwyżej ocenili 6 i 7 sędzia (też nauczycielki klas młodszych), dając 58 i 57 p. Widoczna jest zatem duża rozpiętość między ocenami sędziów (od 16 do 58 p.). Najniżej ocenili oni oryginalność programu i bogactwo pomysłów. Wysoko cenili sobie spójność celów, treści kształcenia oraz spójność celów z treściami — co pokrywa się z analizą przeprowadzoną przez autorkę niniejszej rozprawy.

Tabela 52

Oceny sędziów kompetentnych cech autorskiego programu „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” utworzonego przez studentki w ramach eksperymentu

Kolejny sędzia	Punkty za cechy wytworu										Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Spójność celów	Spójność tematyczna treści kształcenia	Spójność celów z treściami	Logiczny wewnętrznie	Przydatność	Oryginalność	Bogactwo pomysłów	Zrozumienie	Wyszukane pomysły	Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów	
1.	1	2	5	0	2	1	2	0	3	16	
2.	3	4	4	2	3	1	1	3	2	23	
3.	7	7	7	7	6	4	5	6	5	54	
4.	6	6	6	5	5	4	5	7	5	49	
5.	6	6	7	6	6	6	7	6	7	57	
6.	6	6	7	6	6	6	6	7	6	56	
7.	7	7	7	6	6	6	6	7	6	58	
8.	6	6	6	5	6	5	5	4	4	47	
9.	6	6	6	6	5	5	5	5	4	48	
10.	6	6	6	7	6	6	5	7	6	55	
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	54	56	61	50	51	44	47	52	48	463	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 53

Reakcje odbiorcy (sędziów) na autorski program „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” utworzony przez studentki w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Reakcje odbiorcy — sędziego w punktach						Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Zaskakujący	Początkowo wzbudzał nieufność	Zadziwiający	Nigdy bym na to nie wpadł	Podoba mi się	Poziom twórczości	
1.	2	7	0	0	1	2	12
2.	1	7	0	0	2	3	13
3.	3	4	1	0	5	6	19
4.	5	5	5	4	6	5	30
5.	0	0	0	2	6	7	15
6.	0	0	0	2	6	6	14
7.	5	1	4	4	6	6	26
8.	4	4	4	4	4	4	24
9.	3	4	4	0	4	4	19
10.	5	6	5	5	5	5	31
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	28	38	23	21	45	48	203

Źródło: opracowanie własne.

Na 420 możliwej maksymalnej liczby punktów program ten zyskał 203 punkty pod względem reakcji sędziów na program (patrz tab. 53). Sędziowie stwierdzili, że program im się podobał (45 p.) i jest twórczy (48 p.). Jednocześnie program ten ich nie zaskakuje i nie zadziwia. Reakcje sędziów na program są dość skrajne, czyli od 12 do 31 p. (na 42 p. maksymalnie możliwe). Pierwszy i drugi sędzia ocenili go najniżej, a czwarty i dziesiąty najwyżej.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 54

Cechy procesu myślenia autorek Reginy S., Marii N. i Barbary C.
autorskiego programu utworzonego w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Cechy procesu myślenia w punktach				Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Synteza	Zachęca nauczyciela i ucznia do aktywności	Przełamanie tradycyjnego podejścia	Rozwiązywanie problemów w trudnych warunkach	
1.	1	2	2	2	7
2.	4	2	1	1	8
3.	7	6	3	3	19
4.	0	5	4	3	12
5.	6	7	6	5	24
6.	5	7	6	5	23
7.	6	6	5	6	23
8.	5	6	6	5	22
9.	6	5	4	4	19
10.	5	5	5	4	19
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	45	51	42	38	176

Źródło: opracowanie własne.

W zakresie oceny cech procesu myślenia autorki programu mogły zyskać maksymalnie 280 punktów, a otrzymały więcej niż połowę, tj. 176 p.(tab. 54). Najniżej program ocenili pierwszy i drugi sędzia, a najwyżej piąty, szósty i siódmy. Sędziowie twierdzą, że program zachęca nauczyciela i uczniów do aktywności poprzez syntezę, czyli łączenie różnych, odległych faktów. Słabo natomiast przedstawiono w programie rozwiązywanie problemów w trudnych sytuacjach.

Tabela 55

Poziom twórczości programu „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych
Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” autorek Reginy S., Marii N. i Barbary C.

Możliwa maksymalna liczba punktów	Grupy kryteriów twórczości			Liczba otrzymanych punktów od sędziów
	Cechy wytworu	Reakcje odbiorcy	Cechy produktu myślenia	
14 630	463	203	176	842

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

Z tabeli 55, zestawiającej ogólne wyniki tab. 52–54, wynika, że na 1330 możliwych punktów, program „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” autorek Reginy S., Marii N, i Barbary C. zyskał 842 p. od dziesięciu sędziów kompetentnych, co świadczy o średnim poziomie jego twórczości. Ze względu na zawarte treści dotyczące moralności i życia społecznego program ten jest — według sędziów — bardzo przydatny i potrzebny. Można go dostosować do potrzeb i możliwości każdego ucznia w każdych warunkach oraz do potrzeb społecznych. Nie wymaga od nauczyciela dodatkowych kwalifikacji. Przy jego realizacji nie będzie dodatkowych kosztów finansowych.

Ostatni z programów autorek Joanny K. i Malwiny O. nosi tytuł „Szkoła naszym domem, Program klas I–III”. Zawiera 2 treści kształcące rozwijające twórczość dzieci. Hospitowane zajęcia również można uznać za twórcze. Program ten, podobnie jak poprzednie, poddano ocenie sędziów pod względem trzech cech: cech dzieła, reakcji odbiorcy i cech procesu myślenia jego autorek.

Oceny sędziów cech programów — tab. 56 — nie są rozbieżne, ponieważ najniższa ocena to 31 punktów od nauczyciela i doradcy metodycznego, a najwyższa to 57 p. od dwóch nauczycieli kl. I–III. Pod względem cech programu zyskała on 427 p. na 630 możliwych. Sędziowie najwyżej sobie cenili takie cechy, jak spójność celów (56 p.) i treści (54 p.), spójność celów z treściami (55 p.) oraz logiczność wewnętrzną, zrozumiałość i przydatność (po 53 p.). Najniżej ocenili bogactwo pomysłów i oryginalność. Kolejno sędziowie oceniali swoje reakcje na ten program.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I-III...

Tabela 56

Oceny sędziów kompetentnych cech autorskiego programu „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” utworzonego przez studentki w ramach eksperymentu

Kolejny sędzia	Punkty za cechy wytworu										Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Spójność celów	Spójność tematyczna treści kształcenia	Spójność celów z treściami	Logiczny wewnętrznie	Przydatność	Oryginalność	Bogactwo pomysłów	Zrozumienie	Wyszukane pomysły		
1.	5	5	5	6	5	4	4	5	4	4	43
2.	5	5	5	5	6	4	4	7	4	4	45
3.	4	4	4	4	4	3	0	5	3	3	31
4.	7	7	7	7	7	5	5	7	4	4	56
5.	7	7	7	7	7	5	5	7	5	5	57
6.	6	6	6	4	6	2	3	3	2	2	38
7.	7	6	6	6	6	6	6	7	7	7	57
8.	6	5	5	5	3	2	2	4	2	2	34
9.	4	4	5	4	4	2	2	4	2	2	31
10.	5	5	5	5	5	2	2	4	2	2	35
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	56	54	55	53	53	35	33	53	35	35	427

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

Tabela 57

Reakcje odbiorcy (sędziów) na autorski program „Szkoła nasz dom. Program klas I–III” utworzony przez studentki w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Reakcje odbiorcy — sędziego w punktach						Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Zaskakujący	Początkowo wzbudzał nieufność	Zadziwiający	Nigdy bym na to nie wpadł	Podoba mi się	Poziom twórczości	
1.	4	5	3	3	4	3	22
2.	2	1	2	1	4	3	13
3.	3	3	3	3	3	3	18
4.	5	7	3	0	6	6	27
5.	4	7	2	0	6	5	24
6.	1	0	1	0	3	2	7
7.	4	4	5	4	7	6	30
8.	1	4	1	1	3	2	12
9.	1	3	1	0	2	2	9
10.	0	0	0	0	3	3	6
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	25	34	21	12	41	35	168

Źródło: opracowanie własne.

Zachodzi bardzo duża rozpiętość w ocenie sędziów i w ich reakcjach na program, czyli od 6 p. psychologa do 30 p. przyznanych przez nauczyciela edukacji wczesnej (tab. 57). Na 420 możliwych program ten sędziowie ocenili na 168 pod względem swoich reakcji na niego. Najniższe oceny dali: jeden nauczyciel (7 p.), doradca metodyczny (9 p.) i psycholog (6 p.). Najwyższe oceny program dostał od nauczycieli klas I–III (30, 27 p.). Sędziowie stwierdzili, że program „Moralność i sztuka dziecka...” podobał im się (41 p.), początkowo wzbudzał ich nieufność (34 p.) i że jest twórczy (35 p.), a pomysły w nim zawarte nie zaskakują ich (12 p.).

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Tabela 58

Cechy procesu myślenia autorek Joanny K. i Malwiny O.
autorskiego programu utworzonego w czasie trwania eksperymentu

Kolejny sędzia	Cechy procesu myślenia w punktach				Ogółem liczba punktów od kolejnych sędziów
	Synteza	Zachęca nauczyciela i ucznia do aktywności	Przełamanie tradycyjnego podejścia	Rozwiązywanie problemów w trudnych warunkach	
1.	5	4	3	4	16
2.	5	5	2	5	17
3.	0	0	0	4	4
4.	6	7	6	5	24
5.	0	7	5	6	18
6.	4	6	0	2	12
7.	6	6	5	6	23
8.	5	4	3	3	15
9.	4	4	3	3	14
10.	4	5	2	2	13
Ogółem liczba punktów za poszczególne cechy	39	48	29	40	156

Źródło: opracowanie własne.

W ocenie cech procesu myślenia — tab. 58 — sędziowie najwyżej ocenili zachęcanie nauczyciela i uczniów do aktywności (48 p.) i syntezę, czyli łączenie różnych wątków (45 p.). Natomiast najniżej — przełamanie tradycyjnego podejścia (29 p.). Na 280 możliwych program Joanny K. i Malwiny O. zyskał nieco więcej niż połowę, czyli 162 p.

Tabela 59

Poziom twórczości programu
„Szkola nasz dom. Program klas I–III” Joanny K. i Malwiny O.

Możliwa maksymalna liczba punktów	Grupy kryteriów twórczości			Liczba otrzymanych punktów od sędziów
	Cechy wytworu	Reakcje odbiorcy	Cechy produktu myślenia	
14 630	427	168	156	751

Źródło: opracowanie własne.

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

Z tabeli 59, zestawiającej ogółem liczbę punktów z trzech ostatnich tabel, wynika, iż na 1330 możliwych punktów program „Szkola naszym domem. Program klas I–III” Joanny K. i Malwiny O., zyskał 757 punktów od dziesięciu sędziów kompetentnych, co świadczy o niskim poziomie jego twórczości. Nie wymaga on dodatkowych kompetencji nauczyciela do realizacji. Uwzględnia potrzeby szkoły, środowiska i ucznia oraz motywuje tych ostatnich. Jest jasno sformułowany. Można korzystać w jego realizacji z istniejących na rynku podręczników.

W tym punkcie analizowano oceny dziesięciu sędziów kompetentnych poziomu twórczości programów utworzonych w czasie realizacji eksperymentu. Stwierdzili, że program drugi Marzeny N. i trzeci Reginy S., Marii N., Barbary C. są na średnim poziomie twórczości, czwarty z omawianych Joanny K. i Malwiny O. jest na niskim poziomie twórczości, a pierwszy autorki Aliny B. jest odtwórczy.

Organizacja i przebieg zajęć

Efektywność programów zależy od rzetelnego przygotowywania się do realizacji poszczególnych tematów. Wymagany jest w miarę precyzyjny plan, który obejmuje sformułowanie celów oraz dobór treści kształcenia i adekwatnych metod, form pracy, co odbywa się poprzez uświadomienie sobie przez nauczyciela możliwości i potrzeb dzieci, z którymi pracuje. Nie można ignorować planowania realistycznego i perspektywicznego, gdyż ma ono służyć dzieciom i nauczycielowi (por. C. Kupisiewicz, 2000).

W programie „Dziecko w świecie marzeń. Program zintegrowanego kształcenia w kl. I–III” przytoczono przykładowy tygodniowy projekt pracy dla kl. I–III. Nie podano w nim jednak tematu, celów, metod, środków i form pracy. Sformułowano przebieg tych samych zajęć w kl. I, II i III. Konstrukcja jest nietypowa, jednak bardzo czytelna, w której wyodrębniono: oferty dla dzieci, czyli inaczej ich czynności, formę organizacyjną i korzyść edukacyjną.

Koncentracja na jednym temacie pozwala na ukierunkowanie działania nauczyciela i uczniów, pogłębienie zrozumienia najistotniejszych treści oraz eksponowanie zintegrowanego obrazu świata. W tygodniowym projekcie pracy powinny znaleźć się treści kształcenia z każdej dziedziny edukacji. Czas poświęcony na realizację poszczególnych treści jest płynny, elastyczny, zależny od uczniów, tj. ich potrzeb i możliwości.

Istotne są zajęcia rozpoczynające kolejny tydzień, ponieważ nauczyciel zapoznaje uczniów z tematem wiodącym, zadaniami grupowymi, indywidualnymi, wyjaśnia niezrozumiałe terminy oraz informuje i razem z uczniami planuje prace na poszczególne dni i cały tydzień. Temat tygodnia, zadania dla uczniów (z zakresu umiejętności i wiadomości), formy ich oceny zapisywane są w postaci plakatu. Pod

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

koniec tygodnia nauczyciel wraz z uczniami dokonuje podsumowania pracy, tzn. analizuje realizację zadań, poziom opanowania wiadomości i umiejętności, zajęcia i ćwiczenia, które się podobały.

Hospitowano dwa zajęcia w klasie drugiej, ale tutaj omówiono tylko jedno z nich. Tematem zajęć były odwiedziny u wróżki. Dlatego też nauczycielka jako dobra wróżka zaprasza wszystkie dzieci do swojego pałacu. Stara się być w pobliżu tych dzieci, które pozostają na uboczu grupy. Nauczycielka — wróżka wita bardzo serdecznie wszystkie dzieci, a następnie zachęca aby przywitały się ze sobą. Witają się z każdym napotkanym dzieckiem, nie pomijając żadnego. Dzieci przesyłają każdemu napotkanemu na swojej drodze dziecku znak przyjaźni do wyboru: kiwanie rękoma do napotkanej osoby, uśmiechnięcie się lub przesyłanie całusa.

Kolejno nauczycielka prosi o swobodne poruszanie się w rytm muzyki, wsłuchiwanie się w nią. Po krótkim czasie proponuje dzieciom, aby zamknęły oczy. Potem nauczycielka przykrywa jedno dziecko prześcieradłem. Zadaniem uczniów jest odgadnąć, które z nich zostało przykryte. Dziecko odkrywane witane jest oklaskami.

Następnie uczniowie piszą list do wróżki — technika swobodnych tekstów (według C. Freineta). W grupach pięcioosobowych wybierają jeden najciekawszy, który odczytują głośno, z odczytanych wybrany zostaje jeden. Wspólnie z uczniami tekst tego listu jest poprawiany na tablicy, z wykorzystaniem słowników i książek do gramatyki.

Nauczycielka mówi do dzieci „Wróżki bardzo się starają być piękne, dlatego w ich pałacach i w moim jest wiele luster”. Dotyka czarodziejską różdżką co drugie ze znajdujących się na sali dzieci i proponuje im, aby usiadły w linii prostej. Pozostałe dzieci prosi, aby usiadły naprzeciwko kolegów. Trojgu dzieciom nauczycielka poleca, by zadały swoim kolegom siedzącym naprzeciwko pytanie: „Jestem lusterkiem, co we mnie widzisz?” Możliwe odpowiedzi: — „Ładną dziewczynkę” — „Piękną uśmiech” — „Miłego kolegę”.

Wróżka proponuje zabawę w lusterko. Jeden uczeń jest lusterkiem i wykonuje ruchy różnymi częściami ciała i twarzy, drugie zaś, stosując naprzeciwko, naśladuje je. Dzieci przesuwiają się ponownie o jedną osobę w prawo. Tym razem jedno drugiemu składa jak najbardziej wymyślny ukłon.

Na zakończenie nauczycielka — wróżka serdecznie dziękuje uczniom za przybycie do pałacu i wspólną z nimi zabawę oraz częstuje uczniów cukierkami.

W czasie hospitowanych zajęć odtwarzano z taśmy magnetofonowej z muzyką poważną, posługiwano się prześcieradłem, różdżką, cukierkami, słownikami, książkami do gramatyki, tablicą, zeszytami. Wystąpiły dwie formy pracy zbiorowa i grupowa. Zastosowano metody: waloryzacyjną, sytuacyjną i poszukującą. Uczniowie swobodnie wyrażali myśli w postaci pisma, przestrzegali zasad ortograficznych, gramatycznych i interpunkcyjnych. Rozbudzana została ich wrażliwość na obecność

innych. Budowano poczucie bezpieczeństwa i zaufania. Rozwijano aktywność twórczą, ośmielano i zwiększano otwartość uczniów. Uaktywniano na zajęciach pozytywne myślenie o innych. Zajęcia były bardzo interesujące dla dzieci, które się bardzo angażowały. Sam pomysł na taki bajkowy typ lekcji jest już twórczy. Oprócz tego dzieci wykazywały się twórczością literacką, pisząc list do wróżki. Zajęcia były bardzo ciekawe, angażujące, pracowite, aktywne, oryginalne i twórcze.

Organizacja aktywności ucznia według programu „Zdrowotna edukacja wczesnoszkolna” Marzeny N. powinna przebiegać zgodnie z ustalonym tokiem postępowania w ramach poszczególnych kręgów tematycznych. Organizacja aktywności dziecka w ciągu dnia winna obejmować zadania wstępne, rozwijające i końcowe. Pierwsze z nich pozwalają nauczycielowi zorientować się w stanie wiedzy i umiejętności, rozumieniu pojęć i w postawach uczniów. Uświadamiają dziecku cel jego aktywności, wyzwalając jego ciekawość, potrzebę działania i motywację. W czasie zajęć rozwijających organizowana jest aktywność dzieci w różnych dziedzinach edukacji, pozwalająca im działać praktycznie, zgodnie z ich możliwościami i potrzebami. Zadania te należy różnicować według poziomu rozwoju dziecka, zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Zadania zaś końcowe służą nauczycielowi do kontroli własnych poczynań, pozwalając diagnozować rozwój dziecka i opis jego osiągnięć na tle możliwości intelektualnych.

Hospitowano dwa zajęcia w klasie trzeciej i jedno z nich poniżej opisano. Temat zajęć dotyczył dojrzałego postępowania bohatera tekstu *Początek wakacji*. W pierwszej części lekcji nauczyciel zwraca uwagę uczniów na słowo zapisane w temacie lekcji: *dojrzewanie*. Uczniowie zaś próbują odpowiedzieć na pytanie: Co to znaczy dojrzewać? Tok lekcji to badanie i przekształcanie, w czasie którego uczniowie szukają znaczenia słowa *dojrzewać* w słowniku języka polskiego i zapisują znaczenia na plakatach: dojrzewać oznacza osiągać pełnię rozwoju, stawać się gotowym do określonych zadań, dotyczy człowieka, jego umysłu, uczuć, działania, czyli jest to dojrzałość emocjonalna, psychiczna, społeczna i fizyczna.

Kolejno uczniowie dobierają przeciwstawne wyrazy i określenia negatywnych i pozytywnych uczuć. Próbuje nazywać uczucia za pomocą barw.

Nauczyciel dzieli klasę na grupy i podaje im polecenie „Wykorzystując tekst i schemat, nazwij uczucia, jakie bohater żywił do Elżbiety, ojca i matki. Spróbuj przedstawić je w formie plastycznej, przyklejając na planszy kółka w odpowiednim kolorze”.

Każda grupa prezentuje swoje prace obrazujące uczucia, jakie bohater żywił do Elżbiety, taty, mamy. W tej części lekcji, tzw. badania i przekształcania, uczniowie otrzymują schemat metaplanu i wypełniają go: „Czy rodzina Jurka była szczęśliwa?”, „Jak jest?”, „Jak powinno być?”, „Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?”, oraz formułują wnioski.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Kolejno uczniowie prezentują prace i wnioski. Prowadzona jest dyskusja na temat sytuacji, w jakiej znalazł się chłopiec i ocena zachowania bohatera. Wspólnie uczniowie odpowiadają na pytanie: „Czy Jurek był dojrzałym chłopcem?” Sporządzają krótką notatkę do zeszytu: bohater powieści *Początek wakacji* wykazał się emocjonalną, psychiczną i społeczną dojrzałością. Przejawami dojrzałości jest to, że podejmuje odpowiedzialność za los rodziny, angażuje się w opiekę nad chorym nauczycielem, poznaje nowe uczucie — miłość do Elżbiety, rezygnuje z możliwości częstych kontaktów z Elżbietą dla dobra rodziny, wybacza ojcu.

Uczniowie w grupach wcielając się w osobę Jurka, piszą listy do Elżbiety, w których zwierżają się ze swoich kłopotów, prosząc o radę. Kolejno w klasie czytane były utworzone teksty i wybrano jeden najciekawszy. Wspólnie, z korzystając z słowników i innych książek, poprawiano wybrany tekst. Uczniowie rozmawiają na temat kłopotów rodzinnych i o tym, jak sobie z nimi radzić.

Na lekcji korzystano z: tekstu lektury, słownika języka polskiego, szarego papieru, kolorowych kółek, schematu metaplanu. Uczniowie korzystali z różnych źródeł informacji. Zajęcia prowadzono metodą dyskusji ukierunkowanej i pracy w grupach. Uczniowie nazywali cechy osobowości, przeżycia i uczucia bohatera. Formułowali własne opinie na temat postaw i zachowań bohaterów opowieści. Lekcja wydaje się trudna dla trzecioklasistów. Byli oni jednak bardzo zaangażowani. Sam pomysł był bardzo interesujący, trudny, aktywizujący uczniów, pracowity i oryginalny. Można tak zrealizowane zajęcia, trudną dla 10-latków tematykę i ich zaangażowanie w niej zaliczyć do lekcji rozwijających twórczość uczniów.

W programie „Moralność dziecka w sytuacjach społecznych. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej” Reginy S., Marii N. i Barbary C. praca nauczyciela sprowadza się do roli organizatora, animatora, przewodnika motywującego dzieci do działania, pobudzającego aktywność i ciekawość oraz do stwarzającego warunki do różnorodnych sytuacji edukacyjnych. Proces kształcenia polega na łączeniu przekazu gotowej wiedzy z samodzielnym jej zdobywaniem poprzez włączanie uczniów w życie klasy, szkoły i innych społeczności. Nauczyciel nie tylko organizuje zintegrowany proces kształcenia, ale też go monitoruje, diagnozuje osiągnięcia ucznia i modyfikuje swoje działania edukacyjne, czemu służą zawarte w aneksach: karta samooceny ucznia, karta samooceny tygodniowej, wykaz osiągnięć ucznia, ocena wykonania zadań w ciągu tygodnia, dyplom sprawnościowy, list do dzieci, półroczna i końcowa ocena osiągnięć ucznia, zestaw pytań, na które warto odpowiedzieć, kształtując charakter, wrażliwość, inteligencję dziecka.

Hospitowano trzy zajęcia w klasie drugiej, podczas których realizowano program „Moralność i sztuka dziecka w interakcjach społecznych...”, ale tylko jedno z nich opisano.

Temat dnia dotyczył: „Czy inne znaczy gorsze, czyli baśń o brzydkim kaczątku”. Uczniowie losują kartki z liczbami i według wylosowanej kolejności odkrywali ukryte litery. Rozwiązaniem było: J.C. Andersen. Wysłuchują nagrania ze wspomnieniami J.C. Andersena z dzieciństwa. Wypowiadają się na temat twórczości autora na podstawie własnych wiadomości. Kolejno nauczyciel dzieli uczniów na grupy. Każdy zespół otrzymuje rozsypane kartki z tytułami baśni. Nauczyciel prezentuje ilustracje do różnych baśni J.C. Andersena, a uczniowie odgadują właściwe tytuły i przyporządkowują podpisy obrazkom. Następnie zapisują je na tablicy i w zeszytach, po wcześniejszym przypomnieniu zasad pisowni imion i nazwisk oraz tytułów.

Nauczyciel wspólnie z uczniami ogląda przygotowaną wcześniej przy ich pomocy wystawkę różnych wydań Baśni J.C. Andersena. Uczniowie wybierają jedną z prezentowanych książek i uzupełniają metryczkę według podanego wzoru.

Uczniowie słuchają fragmentu nagrania baśni *Brzydkie kaczątko*. Zwracają uwagę na główną postać występującą w baśni oraz zastanawiają się nad wyjaśnieniem jej tytułu. Uczniowie wypowiadają się na temat brzydkiego kaczątka, omawiają jego cechy: zewnętrzne (szare, niezgrabne) i wewnętrzne (załęknione, ufne, spragnione przyjaźni, ciekawe świata, spragnione latania).

Kolejno nauczyciel stawia problem — „Czy inny to znaczy gorszy? Na co zwracamy uwagę, oceniając innych?” Uczniowie próbują odpowiedzieć na postawione pytania, odwołując się do własnych doświadczeń. Nauczyciel prezentuje uczniom fragment muzyki z baletu P. Czajkowskiego *Jeziro łabędzie* w wykonaniu orkiestry symfonicznej (nagranie z taśmy wideo). Zwraca uwagę na skrzypce. Wyjaśnia nazwę „instrument smyczkowy”. Pokazuje uczniom skrzypce oraz sposób grania na instrumencie.

Uczniowie pracują z kartą pracy w trzech grupach. Grupa I — uczniowie samodzielnie układają opis, stosując zgromadzone słownictwo i podany plan. Grupa II — uczniowie porządkuje zdania według planu i dopisują własne zakończenie. Grupa III — uczniowie uzupełniają luki w zdaniach podanymi wyrazami. Wybrani uczniowie odczytują wykonane przez siebie prace. Nauczyciel wraz z uczniami ocenia je.

Uczniowie tańczą przy muzyce z baletu *Jeziro łabędzie*. Nauczyciel nawiązuje do głównej postaci baśni i baletu — łabędzia. Prezentuje uczniom ilustrację przedstawiającego ptaka, uczniowie gromadzą słownictwo potrzebne do opisanego łabędzia, następnie ustnie opisują go według podanego planu i zebranego na tablicy słownictwa.

Uczniowie wymyślają własne opowieści o łabędziu. Praca plastyczna — origami. Nauczyciel omawia wspólnie z uczniami własności figur geometrycznych — prostokąta, kwadratu i trójkąta — na podstawie arkusza papieru A4 przygotowanego do pracy plastycznej. Następnie uczniowie wykonują łabędzia.

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

Zajęcia te integrowały edukację polonistyczną, matematyczną, przyrodniczą, muzyczną, techniczną i społeczną. Przeplatano działania statyczne z dynamicznymi oraz intelektualne z ruchowymi uczniów. Wyrażali oni swoim zachowaniem wrażliwość na krzywdę innych. Samodzielnie redagowali opis, tworzyli związki wyrazowe i układali zdania z zastosowaniem zgromadzonego słownictwa, stosowali cudzość oraz wielką literę w pisowni nazwisk, imion i tytułów, poprawnie zapisywali metryczkę lektury i określali własności figur geometrycznych. Zastosowano tutaj problemową metodę pracy i pracę z tekstem oraz trzy formy: indywidualną, grupową i zbiorową. Zastosowano bogate środki dydaktyczne, czyli taśmę audio z nagraniem wspomnień J.C. Andersena oraz baśni *Brzydkie kaczątko*, taśmę wideo z nagraniem baletu P. Czajkowskiego *Jeziro łabędzie*, ilustrację przedstawiającą łabędzie, ilustracje do baśni, tytuły baśni na luźnych kartkach, litery z hasłem J.C. Andersen, kartę pracy, arkusze do origami, różne wydania *Baśni J.C. Andersena*, plansze z planem opisu i słownictwem, skrzypce. Pod względem metodycznym lekcja była poprawnie poprowadzona. Uczniowie byli zainteresowani i zaangażowani w pracy lekcyjnej. Można wyróżnić dwa momenty na tych zajęciach, które rozwijają twórczość uczniów, tj. ich taniec do muzyki z baletu *Jeziro łabędzie* i wymyślanie własnej opowieści o łabędziu. Zajęcia były interesujące, pomysłowe, oryginalne i twórcze.

Edukacja dzieci w programie Joanny K. i Malwiny O. „Szkoła naszym domem. Program klas I–III” obejmuje przede wszystkim działalność wychowawczą, opiekuńczą i dydaktyczną. Naturalną potrzebą dzieci jest kontakt z najbliższym środowiskiem, co wywołuje u nich żywe i silne uczucia, gotowość do poznania go i uczestniczenia w nim. Stąd też zadaniem wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacyjny realizowanego programu jest stwarzanie sytuacji pozwalających kształcić pożądane zachowania, wyciągać właściwe wnioski, utwierdzać dzieci w przekonaniu, że należy dobrze i moralnie postępować, co zależy od nich samych.

Hospitowano trzy zajęcia przeprowadzone w ramach niniejszego programu autorskiego. Poniżej przeanalizowano jedno z nich w klasie pierwszej.

Temat dnia dotyczył opisu mam dzieci. Uczniowie wysłuchali z kasy magnetofonowej opowiadania Uli o swojej mamie, jako wprowadzenie do tematu dnia. Omówiono wysłuchane opowiadanie i porównano treści z ilustracją na tablicy, zwracając uwagę na skład rodziny Uli, pomoc mamie (wymieniając czynności).

Kolejno uczniowie opowiadają o swoich mamach, uwzględniając ich wygląd, cechy charakteru i jej pomoc. Dowolną techniką plastyczną malują portret swojej mamy. Po pracy uczniowie wywieszają portrety mam na wystawce. Ćwiczenia dramatyczne — tworzenie scenki improwizowanej do tematu „Pomagamy mamie”.

Nauczyciel omawia i pokazuje poszczególne elementy odkurzacza. Zwraca uwagę na bezpieczne z niego korzystanie i oszczędzanie energii elektrycznej w domu. Uczniowie śpiewają piosenkę *Pomogę mamusi*, dowolnie ją inscenizując. Kolejno

następuje wzorowa recytacja przez nauczyciela wiersza D. Gellnerowej *Mama*. Nauczyciel wyjaśnia występujące związki frazeologiczne. Uczniowie wraz z nauczycielem dokonują analizy i syntezy głoskowo-literowej wyrazu „mama”. Nauka pisania liter *m*, *M* (zeszyt ćwiczeń), łączenia z samogłoskami. Najpierw dzieci piszą literkę *m* w powietrzu, potem flamastrem na dużej kartce, ołówkiem w dużych liniach i długopisem w zeszytach ćwiczeń, a potem w zeszytcie przedmiotowym.

Kolejnym etapem jest głośne czytanie powstałych sylab i tekstu z elementarza, zwrócenie uwagi na interpunkcję. Dzieci w grupach układają krótką wypowiedź o mamie, następuje wybór najciekawszej i wspólna korekta stylistyczna. W ostatniej części zajęć jest rozwiązywane zadanie tekstowe — analiza treści i zapisanie rozwiązań za pomocą grafów. Na końcu zajęć najaktywniejsze dzieci otrzymują od nauczyciela słoneczka.

W czasie tych zajęć integrowano edukację polonistyczną z muzyczną, plastyczną, matematyczną i środowiskową. Uczniowie wykazali się znajomością struktury swojej rodziny, swoich obowiązków w domu. Z chęcią i obszernie wypowiadali się na temat swojej mamy. Łączyli poprawnie rzeczowniki z czasownikami. Zgrabnie formułowali myśli w formie zdania. Znali literę *m*, *M* i dobrze ją pisali oraz łączyli w sylaby i wyrazy. Dostrzegali zależności między dodawaniem i odejmowaniem. Znali budowę i umieli obsługiwać odkurzacz. Wymieniali niektóre urządzenia techniczne, znajdujące się w domu. Widzieli potrzebę pomagania mamie, oszczędzania energii elektrycznej oraz rozumieli czytany tekst. Sprawnie rozwiązywali zadania tekstowe. Nauczyciel zastosował przede wszystkim rozmowę, opowiadanie, wyjaśnienie, instrukcję, pracę z tekstem, pokaz, obserwacje oraz praktyczne działania i aktywność ruchową. Stosował pracę zbiorową, indywidualną i grupową oraz korzystał z wielu pomocy dydaktycznych. Zajęcia rozwijały sferę emocjonalną, motywacyjną ale też poznawczą, działaniową, estetyczną, artystyczną i twórczą. Łączyły teorię z praktyką. Przeplatano części statyczne z dynamicznymi, intelektualne z ruchowymi. Zajęcia były bogate, pomysłowe, aktywizujące uczniów i rozwijające ich twórczość.

Ten punkt niniejszego podrozdziału obejmuje organizację i realizację zajęć w ramach programów utworzonych przez studentów w czasie trwania eksperymentu. Mimo że tylko trzeci z analizowanych programów zawierał najwięcej treści kształcenia, dotyczących rozwijania twórczości dzieci (pozostałe tylko pojedyncze treści), należy zauważyć, że wszystkie hospitowane zajęcia w ramach czterech autorskich programów są: 1. bardzo angażujące dzieci, nauczyciela i hospitującego; 2. integrujące wszystkie dziedziny edukacji, tym samym każdą ze sfer osobowości uczniów; 3. przemyślane i dobrze zaplanowane przez prowadzącego nauczyciela; 4. przeplatane następującymi po sobie częściami dynamicznymi ze statycznymi; 5. przeplatane aktywnością poznawczą z ruchową dzieci; 6. ciekawe, pomysłowe, atrakcyjne, inte-

4.1. Efektywność kształcenia nauczycielki klas I–III...

resujące i oryginalne. Można śmiało powiedzieć, że rozwijają twórczość nie tylko dzieci, ale i samego nauczyciela prowadzącego takie zajęcia.

W szóstym paragrafie podrozdziału czwartego badano realizację twórczości w autorskich programach utworzonych przez uczestników eksperymentu. Pierwsze dwa programy utworzyły studentki indywidualnie, a drugie dwa — zespołowo.

Program Aliny B. sędziowie zakwalifikowali do odtwórczego, zawiera jeden cel i trzy treści dotyczące twórczości dzieci. Nie podano w nim metod nauczania, a formy i środki dydaktyczne są standardowe. Hospitowana lekcja na pewno rozwija twórczość dzieci i nauczyciela. Program — według sędziów — jest zrozumiały, przydatny, logiczny i spójny wewnętrznie, podoba się, zadziwia, zachęca nauczyciela i uczniów do aktywności, przełamuje tradycyjne podejście i łączy odległe fakty.

Program drugi z analizowanych, Marzeny N., wykazuje średni poziom twórczości, nie zawierał celów i tylko jedna z treści związana była z twórczością. Środki i formy pracy są standardowe. Wyróżniono metody: problemowe, gier i zabaw, dyskusji, twórczości plastycznej, technicznej, artystycznej. Hospitowane zajęcia rozwijają twórczość każdego uczestniczącego w nim podmiotu. Zdaniem sędziów kompetentnych jest on przydatny, logiczny i spójny wewnętrznie, zrozumiały, zaskakujący, zachęca wszystkich do aktywności, łączy odległe wątki. Podobał się sędziom.

Trzeci program, Reginy S., Marii N. i Barbary C., o średnim poziomie twórczości, według sędziów nie zawierał celów dotyczących twórczości, ale było w nim aż 13 treści na ten temat. Nie podano w nim metod, form i środków pracy. Hospitowane zajęcia, jak wcześniejsze, były bardzo twórcze i dla uczniów i dla nauczyciela. Występuje w nim spójność i wewnętrzna logika, początkowo wzbudza nieufność, zachęca wszystkich do aktywności, łączy różne odległe sytuacje i podobał się sędziom.

Ostatni z omawianych programów, o niskim poziomie twórczości, nie zawierał celów, ale są w nim dwa tematy związane z twórczością. Nie podano w nim form i środków pracy. Najczęściej stosowanymi metodami są: gry i zabawy, drama i twórczość artystyczna. Hospitowane zajęcia były twórcze dla uczniów i nauczyciela. Według sędziów program ten jest spójny i logiczny wewnętrznie, zrozumiały, początkowo wzbudza nieufność, zachęca do aktywności, syntezuje różne fakty. Podobał się sędziom.

Jak wynika z dokonanego podsumowania, najczęściej powtarzającymi się cechami każdego z analizowanych programów są spójność celów, spójność treści kształcenia oraz spójność celów z treściami, co potwierdza analiza porównawcza dokonana w niniejszej rozprawie.

4.2. Uwarunkowania społeczne twórczości pedagogicznej w opinii nauczycieli – uczestników eksperymentu

4.2.1. Rodzina wobec twórczego procesu pedagogicznego studiujących

Na zakończenie badań własnych, ponieważ próbujemy uwzględnić każdy dostępny aspekt twórczości, konieczne jest przeanalizowanie społecznego klimatu warunkującego i sprzyjającego twórczości pedagogicznej nauczycieli klas propedeutycznych. Jest wiele czynników egzogennych warunkujących i zewnętrznie motywujących twórczość pedagogiczną, czyli elementów systemu wchodzących w interakcje. Tworzenie optymalnych sytuacji motywujących nauczycieli do twórczości pedagogicznej jest cały czas problemem otwartym (por. C. Barański, 1986, s. 30; E.I. Lesiak-Laska, 1998, s. 52).

Do czynników motywujących twórczość pedagogiczną, oprócz bezpośredniego oddziaływania rodziców na podmiot w młodym wieku i ukształtowanej osobowości dorosłego, zaliczamy jawne (system nagradzania, awans, wyróżnienia, kary i przywileje) oraz ukryte (postawa kierownictwa wobec pracowników, organizacja instytucji, porządek, wymagania, troska o pracownika, system zarządzania, system informacji itd. — por. *ibidem*). Całokształt tych elementów tworzy system bodźców motywujących (por. C. Barański, 1986; E.I. Lesiak-Laska, 1998; K. Obuchowski, 1985 i 2004; T. Tomaszewskiego, 1984 i 1989).

Do badania rodzinnych uwarunkowań twórczego procesu pedagogicznego zastosowano drugą część kwestionariusza autorstwa S. Popka (2003), który autorka zmodyfikowała na potrzeby niniejszych badań. Dane z kwestionariusza wzbogacono informacjami pozyskanymi z biografii nauczycieli. Należy już na początku zauważyć, że nauczyciele nie widzą zmian w reakcjach środowiska zewnętrznego na ich twórczość pedagogiczną przed i po badaniach (podobnie jak w podr.4.1.3.).

Dla człowieka rodzina jest naturalnym i najbliższym środowiskiem społecznym, w którym nawiązuje pierwsze kontakty z ludźmi, poznaje pierwsze wzorce osobowe. Zaspokaja ona biologiczne i psychiczne potrzeby dziecka, a potem dorosłego człowieka. Dostarcza mu pozytywnych i negatywnych doświadczeń, stwarzając warunki do kształtowania jego osobowości (por. K. Obuchowski, 1985 i 2004; T. Tomaszewski, 1984 i 1989). Wpływ środowiska rodzinnego na dziecko jest decydujący, a zależy od bytu rodziny, jej struktury, atmosfery, wzajemnych kontaktów inter- i intrapersonalnych, postawy rodziców, więzi emocjonalnej i metody wychowawczego oddziaływania na dziecko. Dlatego w uwarunkowaniach procesu twórczego zwraca się uwagę na środowisko rodzinne. Zaznaczyć należy, że zmodyfikowany przez autorkę

4.2. Uwarunkowania społeczne twórczości pedagogicznej studiujących...

rozprawy kwestionariusz S. Popka, (2003, s. 71) ujmuje tylko te elementy, które były uchwytne w samoobserwacji i logicznej analizie, czyli są dostępne świadomości.

Na rozwój czynnych zainteresowań pedagogicznych miały wpływ matki (u 70% — 140 badanych z grupy kontrolnej, i 40% — 80 respondentów z eksperymentalnej) i ojcowie (u 40% — 80 respondentów z grupy eksperymentalnej, i 40% — 80 z kontrolnej). Poza tym 50% — tj. 100 — środowiska rodzinnego badanych z grupy eksperymentalnej uważało, że mają oni bardzo wysokie zdolności do pracy z dziećmi; 50% — czyli 100 — badanych tej samej grupy sądzi, że posiada wysokie wrodzone uzdolnienia do pracy z dziećmi; 70% — tj. 140 — rodzin z grupy kontrolnej uważało, że studenci mają wysokie zdolności w tym kierunku; 60% — 120 — badanych tej samej grupy sądzi, że mają wysokie wrodzone uzdolnienia do pracy pedagogicznej. Istnieje wysoka siła ($r_c = 0,624$) związku pomiędzy środowiskiem rodzinnym a dostrzeganiem i rozwijaniem w badanych twórczości. Zależność zaś pomiędzy rozwojem twórczości respondentów a warunkami mieszkaniowymi domu rodzinnego (w którym się wychowywali) okazała się prawie nieznacząca ($r = 0,125$), jednak słaba dodatnia korelacja pozwala wysnuć wniosek, że istnieje nieznacząca tendencja do wzrostu rozwoju twórczości wskutek polepszania się warunków materialnych rodziny. Istnieje wysoka siła ($r_c = 0,624$) związku pomiędzy kolejnością urodzenia badanych a rozwojem ich twórczości pedagogicznej. Najczęściej rozwijana jest twórczość u dzieci urodzonych jako ostatnie ($x = 4,00$), niemalże identyczna z częstotliwością rozwoju zdolności twórczych u dzieci, które są najstarsze z rodzeństwa ($x = 3,77$) i u tych, które są jedynakami ($x = 3,71$). Bardzo rzadko rozwijana jest twórczość u badanych, którzy posiadają młodsze i starsze rodzeństwo ($x = 1,00$).

Spośród studiujących z grupy eksperymentalnej 40%, tj. 80 osób i 80%, tj. 60 respondentów z kontrolnej, sądzi iż rodzice doskonale pokierowali ich zdolnościami. W grupie eksperymentalnej w przeszłości i obecnie po 30%, czyli 60 rodziców, ma dopingujący, zachęcający i życzliwy stosunek do ich zainteresowań pedagogicznych. A w grupie kontrolnej po 80%, tj. 160 rodziców, ma życzliwy stosunek. Najbliższe zewnętrzne środowisko rodzinne w przeszłości i współcześnie ma stosunek zachęcający (60% — 120 badanych) i dopingujący (40% — 80 respondentów) do zainteresowań nauczycieli grupy eksperymentalnej. W grupie kontrolnej w przeszłości bliskie zewnętrzne środowisko miało stosunek życzliwy (w 40% — 80 badanych), ale i lekceważący, zniechęcający i wrogi (po 20% — 40 respondentów), a obecnie 50% (tj. 100 badanych) — zachęcający, 60% (120 studiujących) życzliwy i 20% (40 nauczycieli) tolerujący.

Swoją aktywność pedagogiczną wśród dzieci i młodzieży 50% (tj. 120) studentów obydwóch grup rozpoczęło przed ukończeniem 25 roku życia i 25% (czyli 100 badanych) przed ukończeniem 20 roku. W grupie eksperymentalnej uprawianie twórczości pedagogicznej 30% (tzn. 60) studentów prowadzi od 10–14 lat, po 20% (tj. 40

respondentów) od 15–19 i 20–24 lat. W grupie kontrolnej zaś uprawiają twórczość pedagogiczną od 15–19 lat (40% — 80 badanych) i od 20–24 lat (30% — 60 respondentów). W obu grupach zachodzi istotna statystycznie zależność pomiędzy wiekiem rozpoczęcia twórczości pedagogicznej przez badanych a rozwojem ich twórczości. Jest ona wyraźna, lecz mała ($r = 0,323$), a dodatnia korelacja wskazuje, że im wcześniej wykrywamy i rozwijamy twórczość, tym większe jest prawdopodobieństwo jej rozwoju.

Uogólniając dokonaną tutaj analizę wyników badań własnych, można stwierdzić, iż w 50% (tzn. 200 badanych) to rodzice wykrywali i rozwijali zainteresowania pedagogiczne i twórcze swoich dzieci (obecnych badanych) oraz (również w 50% — 200 respondentów) cały czas dopingują, zachęcają ich do rozwijania swoich zainteresowań, zdolności i twórczości pedagogicznej. Istnieje wysoka siła ($r_c = 0,62$) związku pomiędzy pozytywnym stosunkiem rodziców a wykrywaniem przez nich i rozwijaniem zdolności twórczych u badanych.

4.2.2. Samodoskonalenie i samokształcenie studiujących inspiracją twórczości pedagogicznej

Samokształcenie i samodoskonalenie polega na samodzielnym zdobywaniu wiadomości i umiejętności z określonej dziedziny wiedzy. Samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka (por. F. Bereźnicki, 2005; J. Gnitecki, 1994; W. Kojs, 1987; J. Pólturzycki, 1998). Może ono być świadomie realizowane w procesie oświatowym, z możliwością stosowania różnych form wsparcia osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnego uczenia się, którego cele, treści, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się. Jest realizowane nie pod kierunkiem nauczyciela, lecz pod swoim własnym. Celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy z wyraźnie ustalonego zakresu. Jego podstawą jest uczenie się samodzielne. Samokształcenie wymaga indywidualnego planowania zadań kształcenia i samodzielnego ich realizowania. Będzie ono przynosić efekty, gdy uczeń zaangażuje się w nie emocjonalnie i aktywnie. Przez to wiedza szybciej się utrwali i zostanie zapamiętana.

Samokształcenie i samodoskonalenie zawodowe jest ważne w pracy nauczyciela klas wstępnych, ponieważ oczekuje się od niego wysokiego poziomu wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności moralnej, rozwijania umiejętności swoich uczniów, kształtowania ich postaw i osobowości. Uczniowie i ich rodzice oczekują od nauczyciela zaspokojenia wielorakich potrzeb rozwojowych. Obok tego, że nauczyciel ma być specjalistą, powinien być również opiekuńczy, dobry, sumienny, wyrozumiały itd.

4.2. Uwarunkowania społeczne twórczości pedagogicznej studiujących...

Według badanych ich rola sprowadza się do przekazywania wiedzy (26% — 104 nauczycieli), realizowania programu, uzyskiwania wyższych osiągnięć uczniów (po 17% — 68 badanych), zapewniania im bezpieczeństwa (20% — 80 pedagogów) oraz wychowania, rozwoju i troski o stan zdrowia wychowanków (po 6% — 24 badanych), a także współdziałania w opiece i rozwoju dzieci (14% — 56 respondentów) (por. wyniki badań E.I. Lesiak-Laski, 1998, s. 197–203). W 100% respondenci uważają, iż nauczyciel klas początkowych powinien charakteryzować się pogodnym usposobieniem, spokojem, życzliwością, opiekuńczością, konsekwencją i sprawiedliwością¹.

Tylko 67% (czyli 268) nauczycieli pisze o sensie i znaczeniu udziału w lekcjach koleżeńskich i ich omawianiu. Są to przede wszystkim nauczyciele o mniejszym stażu pracy. Takie lekcje pozwalają im porównać swoją pracę z innymi (45% — 180 respondentów), stwarzają możliwość eliminowania błędów (32% — 128 badanych), utwierdzają ich w „dobrej robocie” (27% — 108 nauczycieli), pobudzają do nowych poszukiwań (26% — 104 studiujących), wyzwalają nowe ambicje (13% — 52 badanych). Dzięki hospitowaniu lekcji nauczyciele wykorzystują w pracy zawodowej twórcze metody pracy takie jak: dramy (94,% — 376 badanych), R. Labana i W. Sherborne (88% — 352 respondentów), M. Bogdanowicz (76% — 304 nauczycieli), A.M. Kniessów (64% — 256 studiujących), C. Orfa (47% — 188 badanych), C. Freineta (30% — 120 respondentów), E. de Bono i M. Montessori (po 18% — 120 nauczycieli)². Oprócz tego stosują w swojej pracy pedagogicznej środki dydaktyczne: naturalne (100% — 400 badanych), techniczne (czyli komputery, DVD, prezentacje multimedialne, odtwarzacze CD, radio, magnetofon, telewizję, rzutnik — 90%, tj. 360 respondentów) i symboliczne (tj. albumy, atlasy, gry planszowe, fotografie, mapy, czasopisma — 42%, tj. 160 nauczycieli), oraz przede wszystkim środki wzrokowe (100% — 400 studiujących), wzrokowo-słuchowe (83%, tzn. 332 badanych) i słuchowe (50% — 200 respondentów)³. Stosują te środki dydaktyczne, ponieważ pozwalają one zapoznać z nowym tematem, lepiej go obrazują, oddziałują na różne zmysły uczniów (po 100% badanych), pobudzają ich ciekawość, zachęcają do korzystania z różnych źródeł, utrwalają wprowadzane zagadnienia (po 83% — 332 respondentów) i uprzystępniają trudny materiał (60% — nauczycieli). Dzięki obserwowanym lekcjom i ukończonym kursom 25% — tj. 100 studiujących, stosuje

¹ Co potwierdzają również wyniki badań przeprowadzonych przez I. Spurek-Majkę, pod kierunkiem autorki rozprawy w ramach pracy dyplomowej *Zewnętrzne uwarunkowania twórczości pedagogicznej nauczycieli klas I-III*, Legnica 2006.

² Co potwierdzają również wyniki badań przeprowadzonych przez E. Jedynak pod kierunkiem autorki rozprawy w ramach pracy dyplomowej *Metody twórczej pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej*, Legnica 2006.

³ Co potwierdzają również wyniki badań przeprowadzonych przez I. Burdzy pod kierunkiem autorki rozprawy w ramach pracy dyplomowej *Unowocześnianie pracy zawodowej nauczycieli klas I-III środkami dydaktycznymi*, Legnica 2006.

na lekcjach niekonwencjonalne środki dydaktyczne, czyli przedmioty codziennego użytku, zabawkowe bankomaty, wagi, pieniądze, klocki itp. Nauczyciele zaznaczają, że dużo pomocy wykonują samodzielnie: ilustracje, albumy, zielniki, tablice tematyczne, makiety (po 100% — 400 badanych), liczniki, mapy, zdjęcia (po 74% — 296 respondentów). Sądzą też, że środki dydaktyczne (niezależnie od ich rodzaju) rozwijają umiejętności matematyczne, logiczne myślenie, praktyczne działanie (po 100% — 400 nauczycieli) i rozwijają pamięć, umiejętność czytania i pisanie (po 83% — 332 studiujących).

Przypomnijmy, że 61%, tj. 244 respondentów zwraca uwagę, iż w wyniku trudności, jakie napotkali w pracy zawodowej, poszukiwali rozwiązań metodycznych w literaturze fachowej. Spośród badanych 64%, czyli 256 nauczycieli twórczych pedagogicznie, czyta głównie czasopismo „Życie Szkoły”, poszukując różnych propozycji i rozwiązań metodycznych. Literaturę naukową 49%, tzn. 196, respondentów czyta w czasie studiów, co wynika z wymogów poszczególnych przedmiotów (por. wyniki badań E. I. Lesiak-Laski, 1998, s. 226–235). Zdecydowanie dominuje literatura metodyczna, według 40%, 160 badanych, potrzebna do pogłębiania wiedzy z zakresu dydaktyk szczegółowych. Z kolei 61%, czyli 244 nauczycieli, widzi potrzebę pogłębiania swojej wiedzy z zakresu dydaktyk szczegółowych, 29% — 116 respondentów — z zakresu psychologii. Największa trudność w procesie samokształceniowym wynika z braku czasu (49% — 196 badanych), braku środków finansowych (31% — 124 respondentów), 19% — 76 badanych wskazuje na niesprzyjające warunki rodzinne (12% — 48 studiujących) oraz dużą odległość od ODN i brak pomocy metodyków (po 11% — 44 nauczycieli).

Podsumowując powyższe rozważania, można powiedzieć, że samokształcenie i samodoskonalenie zawodowe wśród badanych przyjęło postać udziału w lekcjach koleżeńskich (67% — 268 badanych) i czytania literatury metodycznej (61% — 244 respondentów). Zależności pomiędzy tymi formami samodoskonalenia a twórczością pedagogiczną okazały się istotne. Zależność jest wyraźna, lecz mała ($r = -0,312$). Przeciwna korelacja pozwala sformułować stwierdzenie, że im częściej korzystają z lekcji koleżeńskich i literatury metodycznej, tym częściej nauczyciele będą podejmować twórczość pedagogiczną.

4.2.3. Współpraca twórczych pedagogicznie nauczycieli klas uczniów młodszych z bezpośrednimi podmiotami edukacji

Twórczy pedagogicznie nauczyciel klas I–III pracuje w środowisku szkolnym. Tutaj bezpośrednimi podmiotami edukacji, z którymi współpracuje, są uczniowie, ich rodzice, nauczyciele i dyrekcja szkoły.

4.2. Uwarunkowania społeczne twórczości pedagogicznej studiujących...

Nauczyciele najczęściej podejmują się tworzyć innowacje ze względu na obserwowane potrzeby dzieci i szkoły (ok. 57% — 228 badanych). Ponieważ to ich uczniowie są pierwszymi odbiorcami innowacji, dlatego też są najważniejszymi podmiotami. Nauczyciele (w 100%) mają świadomość, iż ich uczniowie lubią uczestniczyć w wycieczkach i rozrywkach. W klasie I ważna jest głównie funkcja opiekuńcza nauczyciela. Dopiero w klasie III wzrasta zainteresowanie uczniów jego umiejętnościami dydaktycznymi⁴. W czasie wprowadzania i realizacji innowacji 78% — 312 uczniów dobrze ją przyjmuje i akceptuje. Nauczyciele twórczy w większym stopniu pozwalają dzieciom na twórcze działanie i nawet rozwiązywanie ich konfliktów, czyli eksplorowanie, poszukiwanie, odkrywanie i eksperymentowanie⁵. Dzięki temu dzieci lepiej przygotowują się do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Twórczy nauczyciele rozwiązują konflikty uczniów, podając nowe pomysły i inne sposoby rozwiązywania i ich konsekwencje, a przede wszystkim czekają i inspirują do tego swoich uczniów. Badani twórczy nauczyciele znają nowe sposoby rozwiązywania konfliktów, np.: mediacje, metodę „bez porażek”, czy burzę mózgów. Stosując je, przynoszą zadowolenie uczniom, ponieważ nie ma wygranych i przegranych. Natomiast tradycyjny sposób rozwiązywania konfliktów przeszkadza w wytworzeniu i utrzymaniu przyjaznych stosunków i dezorganizuje zespół wychowawczy. W całym procesie konfliktowym twórczy nauczyciele zauważają, że istotne jest wnikliwe traktowanie konfliktów dziecięcych, nienarzucanie się, rozwiązywanie ich poprzez wchodzenie w role, konkretne praktyczne ćwiczenia, komunikację międzyludzką, a nie moralizowanie, werbalizowanie⁶. Respondenci w 100% (tj. 400 osób) zauważają, że twórczy nauczyciel wytwarza specyficzną, korzystną atmosferę pracy. Wówczas to pojawia się między nim a uczniami szczerłość, życzliwość, pogodność, wyrozumiałość, ale i zdecydowane wymagania i konsekwencja w działaniu⁷.

Utworzona przez nauczyciela innowacja bezpośrednio oddziałuje na uczniów. Dzieci 7–10-letnie cechuje duża ciekawość świata i zachodzących w nim zmian, zainteresowanie życiem roślin i zwierząt. Zainteresowania te rozwijają się pod wpływem działania i świadomych zabiegów nauczyciela. Poznanie świata dokonuje się w znacznym stopniu poprzez bezpośredni kontakt z przedmiotem, zjawiskiem, czy procesem. Potrzeba aktywności i szeroko pojętego działania wykorzystywana jest przez nauczycieli tworzących innowacje. Umiejętne posługiwanie się nią i rozwijanie w toku realizacji innowacji decyduje w znacznym stopniu o powodzeniu

⁴ Por. M. Magda-Adamowicz, *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*, Zielona Góra 2007.

⁵ Co potwierdzają również wyniki badań przeprowadzone przez T. Gordon w ramach pracy dyplomowej pod kierunkiem autorki rozprawy, *Rozwiązywanie konfliktów w grupie przedszkolnej przez twórczych i odtwórczych nauczycieli*, Legnica 2006.

⁶ *Ibidem*.

⁷ I. Sperek-Majka, *op. cit.*

4. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

w pracy szkolnej. Dlatego uczniowie przyjmują innowację pozytywnie (42,1% — 168 respondentów), dobrze (10,6% — 42 badanych), z zadowoleniem, zainteresowaniem i zaciekawieniem (26,3% — 105 respondentów), chętnie współpracują z nauczycielem (10,6% — 42 badanych) oraz doceniają jego wysiłek (5,3% — 21 respondentów). Nie mają trudności z jej przyswojeniem (78% — 312 badanych). Nauczyciele uważają, iż ich uczniowie wręcz szybko i chętnie ją przyswajają i wdrażają do pracy (10,3% — 41 badanych). Uczniowie mają jedynie problemy ze zgromadzeniem różnych materiałów, z wykonywaniem zadań domowych i zrozumieniem ze strony domowników ich potrzeb (po 5,3 % respondentów). Istnieje wysoka siła ($r = 0,532$) związku pomiędzy pozytywnym odbiorem innowacji przez uczniów a częstością ich tworzenia.

Drugim ważnym podmiotem edukacji, bezpośrednio współpracującym z nauczycielem są rodzice jego uczniów, dzięki którym następuje harmonijny rozwój dzieci. Nauczyciele w 82% — 328 badanych — mają świadomość, że zachowania dziecka w szkole i jego efektów w nauce nie można analizować w oderwaniu od atmosfery, klimatu i jego pozycji w rodzinie. Zadaniem rodziców i nauczycieli — według 29% (116) respondentów⁸ — jest tworzenie optymalnych warunków rozwoju dzieci. Uważają oni, że rodzice nie powinni być jedynie biernymi odbiorcami innowacji. Nauczyciel musi świadomie zauważać kompetencje rodziców w wielu dziedzinach — według 72% (288) badanych — ponieważ realizowane w tej płaszczyźnie ich upodmiotowienie tworzy wspólnotę w podejmowaniu decyzji, ponosi odpowiedzialności za jej wykonanie. Mając tę świadomość, nauczyciele klas początkowych, tworzący innowacje w 100% (400 z nich) dobrze współpracują z rodzicami. Problemy rodziców zawężają się do zakupu podręczników (15,7% — 63 respondentów), wyposażania uczniów w odpowiednie materiały (15%, tj. 60 badanych) i zastosowania elementów innowacji w domu (5,3% — 21 studentów). Stosunek rodziców do nauczyciela i utworzonej przez niego innowacji jest według badanych w 100% pozytywny. Mimo tego aż dla 4%, czyli 16 wychowawców najmniej istotne okazuje się opanowanie, dobra atmosfera pracy z rodzicami, osiągnięcia we współpracy z nimi. Istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy akceptacją rodziców uczniów, a tworzeniem innowacji przez nauczycieli. Jest ona wyraźna ($r = 0,332$), a dodatnia korelacja wskazuje, że im częstsza akceptacja, tym większe prawdopodobieństwo tworzenia innowacji pedagogicznych przez nauczycieli klas młodszych.

Szkoła, jako podmiot innowacji, jest zróżnicowana wewnętrznie i niepodzielna. Oznacza to, że nie powinno być podziału na pomysłodawców zmiany i jej realizatorów, kompetentnych do podejmowania decyzji i jej wykonywania. Jak wykazują badania prowadzone sukcesywnie co (ok.) dziesięć lat na różnych populacjach nauczyci-

⁸ Co potwierdzają wyniki badań pozyskane przez I. Sperek-Majkę, *op. cit.*

4.2. Uwarunkowania społeczne twórczości pedagogicznej studiujących...

cieli (np. J. Poplucz, 1973; C. Barański, 1986; E.I. Lesiak-Laska, 1998) i dowolne obserwacje rzeczywistości szkolnej, nie wszyscy nauczyciele mają jednakowy wkład w powstanie i realizowanie koncepcji innowacji. Jedni stwarzają zaledwie warunki do jej realizacji, inni przyjmują postawę bierną, a czasami i wrogą (por. B. Śliwerski, 1993). Stąd też różnie kształtują się stosunki międzyludzkie w zespole nauczycielskim, które decydują o warunkach skuteczności innowacji. Spośród badanych 15%, czyli 60 respondentów, nie podaje, jaki jest stosunek nauczycieli do tworzonej przez nich innowacji; 5%, tj. 20 studiujących uważa, że występuje zazdrość i konkurencja; 80%, tzn. 320 nauczycieli stwierdza pozytywny stosunek do utworzonej innowacji i do jej autora. Twórcy i realizatorzy innowacji mają pozytywny stosunek do nauczycieli niezainteresowanych nią. Autor innowacji z pozostałymi nauczycielami prowadzi rozmowy, lekcje koleżeńskie, wymianę poglądów i doświadczeń, wspiera, omawia innowacje i jej efekty. Nauczyciele wspólnie organizują imprezy, konkursy, pożyczają sobie pomoce dydaktyczne itd. Wykonując swoje zadania w szkole, wobec kolegów i koleżanek pedagogicy odczuwają zadowolenie i satysfakcję (29% — 116 respondentów), sukcesy i porażki (po 20% — 80 nauczycieli), niedowartościowanie ze strony władz szkolnych (17% — 68 badanych). Nauczyciele wiedzą, że odpowiadają za przygotowanie się do pracy (14% — 56 studiujących) i dokładność w pracy (13% — 52 badanych). Zależność tę można określić jako prawie nic nieznaczącą ($r = 0,051$), a dodatnia korelacja wskazuje w minimalnym stopniu na skłonność do wzrostu tworzenia innowacji pedagogicznych w miarę polepszania się współpracy z innymi nauczycielami.

W strukturze pionowej systemu oświatowego zwierzchnikiem nauczyciela jest dyrekcja, która sama powinna być innowatorem i stwarzać nauczycielom optymalne warunki. Zatem dyrektor stwarzając warunki do rozwoju nauczyciela, w konsekwencji optymalizuje rozwój uczniów, jako że te warunki stanowią ich naturalny system motywacyjny (C. Barański, 1986; E.I. Lesiak-Laska, 1998). Dalej, im lepsza organizacja pracy, tym korzystniejsza jest sytuacja działalności twórczej nauczycieli. Badania dowodzą, że im bardziej sformalizowany jest system zarządzania szkołą i większe rozproszenie na wielu polach działań, tym niższa jest jego efektywność pod względem realizowanych innowacji oraz im podwładny ma większy margines swobody, tym większa jest jego twórczość pedagogiczna (C. Barański, 1997; D. Ekiert-Grabowska, 1998). W 89%, tj. 356 badanych uważa, że dyrekcja szkoły ma pozytywny stosunek do tworzonych przez nich innowacji, a nawet służy pomocą. Tylko 5% — 20 nauczycieli, mówi o „rezerwie” ze strony dyrekcji. Zaś 26% — 104 respondentów nie uzasadnia i nie opisuje na czym polega ta współpraca. Najczęściej dyrekcja razem z nauczycielem twórczym pedagogicznie ustala przedsięwzięcie, udostępnia mu środki, sale, plan realizacji, wymienia się informacjami, jest życzliwa, pomocna, nie przeszkadza, wspiera i wyraża zgodę na jej realizowanie.

W stosunkach wewnątrz zawodowych uchybienia są najczęściej dziełem przełożonych (80% — 320 badanych), ponieważ przekraczają oni normy służące sprawiedliwości (30% — 120 nauczycieli), poniżają godność podwładnych (21% — 84 rozmówców), buntują kolegów przeciw aktywnym, przedsiębiorczym nauczycielom (19% — 76 badanych), dezorganizują życie zbiorowe grona pedagogicznego (5,1% — 20 nauczycieli) i naruszają autonomię zawodową pedagogów (4,9% — 20 respondentów). Istnieje statystycznie zależność pomiędzy uchybieniami przełożonych a tworzonymi innowacjami przez nauczycieli. Jest ona wyraźna, lecz mała ($r = 0,300$). Zaś dodatnia korelacja pozwala stwierdzić, że im lepsze stosunki z przełożonymi tym częściej nauczyciele klas początkowych tworzyliby innowacje.

Uczestnicy eksperymentu uważają wręcz, że w dobie współczesnej reformy ich awans (od stażysty do „honorowego profesora oświaty”) zależy od dyrekcji, na co mają kolejno wpływ „układy, życie towarzyskie i możliwości finansowe gmin”. Przez nauczycieli ocenianych stosunki wewnątrzszkolne jako złe najczęściej wymieniana była niesprzyjająca atmosfera współpracy z przełożonymi, a następnie z kolegami. Właściwe stosunki międzyludzkie — według badanych — winny charakteryzować się: wzajemną pomocą, życzliwością, równym podziałem zadań i obowiązków, utrzymaniem kontaktów pozazawodowych, utrzymaniem tajemnicy zawodowej i godnym współżyciem.

W tym punkcie przeanalizowano i zinterpretowano wyniki badań własnych dotyczących współpracy twórczych pedagogicznie nauczycieli z bezpośrednimi podmiotami szkoły. Uogólniając zebrane dane, można stwierdzić, że: 1. uczniowie — według 78% (312 respondentów) — dobrze przyjmują i akceptują utworzoną innowację; 2. stosunek rodziców do nauczyciela i utworzonej przez niego innowacji jest według badanych w 100% pozytywny; 3. 80% — 320 studiujących uważa, że jest pozytywny stosunek innych nauczycieli do utworzonej innowacji i do jej autora; 4. 89% — 356 twórczych nauczycieli uważa, że dyrekcja szkoły ma pozytywny stosunek do tworzonych przez nich innowacji, a nawet służy pomocą, ale równocześnie; 5. w stosunkach wewnątrz zawodowych uchybienia są najczęściej dziełem przełożonych (80%, 320 studiujących).

4.2.4. Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli i nauczyciele–metodycy inicjatorami twórczości pedagogicznej uczestników eksperymentu

Z samokształceniem i samodoskonaleniem zawodowym nauczyciela ścisły związek ma działalność ODN i nauczycieli konsultantów. Do zadań ODN należy: 1. współpraca z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, ze szkołami i innymi placówkami edukacyjnymi; 2. opracowywanie, według przyjętych priorytetów, doskonalenia zawodowego nauczycieli, dyrektorów placówek edukacyjnych; 3.

4.2. Uwarunkowania społeczne twórczości pedagogicznej studiujących...

przygotowywanie i realizacja programów doskonalenia i wsparcia doradców metodycznych; 4 organizowanie działań na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli; 5. organizowanie i prowadzenie doradztwa metodycznego dla nauczycieli; 6. tworzenie i rozwijanie wojewódzkiego systemu informacji pedagogicznej; 7. wspieranie nowatorskich inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli; 8. wspieranie nauczycieli w realizacji zajęć dydaktycznych i wewnątrzszkolnego doskonalenia; 9. współdziałanie ze szkołami wyższymi, zakładami kształcenia nauczycieli; 10. współpraca z bibliotekami i innymi placówkami doskonalenia nauczycieli. ODN realizuje zadania obowiązkowe m.in. poprzez prace koncepcyjne dotyczące zakresu i sposobu organizowania form doskonalenia; udzielanie konsultacji; organizowanie form doskonalenia, w tym seminariów, konferencji, kursów doskonalących, wykładów, warsztatów dotyczących ogólnej wiedzy i umiejętności zawodowych nauczyciela.

Badani w 100% zauważają, że nie mają bezpośredniego kontaktu z ODN-ami. Odbywa się on za pośrednictwem nauczycieli konsultantów, specjalistów i doradców metodycznych. Do zadań nauczycieli specjalistów i doradców metodycznych należy organizowanie i prowadzenie kształcenia ustawicznego nauczycieli, kadry kierowniczej, pracowników sprawujących nadzór pedagogiczny, pracowników organów prowadzących szkoły i placówki oraz doradców metodycznych w zakresie swojej specjalności.

Do zadań nauczycieli konsultantów należy zaś w szczególności: 1. prowadzenie bezpośrednich form pomocy nauczycielom, w szczególności rozpoczynającym pracę, w postaci wsparcia ich rozwoju oraz doskonalenia zawodowego; 2. doradztwo metodyczne i merytoryczne; 3. opracowywanie materiałów metodycznych na potrzeby nauczycieli; 4. realizowanie zadań z zakresu doskonalenia nauczycieli; 5. wspomaganie nauczycieli oraz rad pedagogicznych w planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego; 6. pomoc w doborze i adaptacji lub tworzeniu programów nauczania i materiałów dydaktycznych; 7. w rozwijaniu umiejętności metodycznych; 8. w podejmowaniu działań innowacyjnych.

Nauczyciele konsultanci służą radą, pomocą, refleksją, konsultacją przy tworzeniu, realizowaniu i ewaluowaniu innowacji (72%, 288 respondentów). Spośród nich 50%, tj. 144 nauczycieli uważa, że ta współpraca stwarza dogodną płaszczyznę rozwijania twórczości pedagogicznej. Pozostali badani (18%, tj. 72) mają rzadki kontakt z nauczycielem metodykiem, a aż 10% (tzn. 40) studiujących nie zna go, co nie motywuje ich do twórczości pedagogicznej i wprowadzania innowacji. Istnieje wysoka siła ($r_c = 0,664$) związku pomiędzy współpracą ODN-u a tworzonymi innowacjami pedagogicznymi. Zależność jest mała, lecz wyraźna ($r = 0,319$), a dodatnia korelacja pozwala wysunąć tezę, że im lepsza jest współpraca z ODN-em, tym częściej nauczyciele będą tworzyć innowacje pedagogiczne do klas I–III.

Każdy z nauczycieli (100%) ukończył różnorakie teoretyczne i praktyczne formy doskonalenia zawodowego, np. kursy pedagogiki zabawy, wychowania ekologicznego, pracy z dzieckiem nadpobudliwym, zdolnym, arteterapii, dramy itp. To one dają im nowe pomysły do pracy w szkole. Wśród respondentów 71% zauważa też, że sama wiedza wyniesiona ze studiów nie wystarcza w pracy zawodowej, tworzeniu i realizowaniu innowacji.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że chociaż do zadań pracy ODN należy wspieranie nowatorskich inicjatyw, to nie ma takiego zadania ani nauczyciel konsultant, ani specjalista, ani doradca metodyczny. Badani mają kontakt z ODN-ami poprzez nauczycieli konsultantów (72% — 288 nauczycieli) i uczestniczenie w organizowanych tam kursach i warsztatach (100% — 400 studiujących).

4.2.5. Znaczenie wymagań MEN dla rozwoju twórczości pedagogicznej nauczycieli klas I–III

Pojawienie się w szkołach autorskich programów i klas jest równoznaczne z wejściem w konflikt z otaczającym systemem (A.J. Sowiński, 1999; B. Śliwerski, 1996, 2002). Na powodzenie innowacji waży pokonywanie oporów zewnętrznych, do których zaliczymy zarządzenia i działania MEN, kuratoria oświaty, dyrekcje szkół, zespoły pedagogiczne, uczniów i ich rodziców (*ibidem*).

Dopiero w 1989 r. dano nauczycielom prawną możliwość tworzenia autorskich klas, programów i podręczników (zarządzenie MEN nr 62/89). Każdy nauczyciel mógł „opatentować” swój program, klasę i wdrożyć je do edukacji szkolnej z ministerialnym poparciem, uzyskując recenzję przedstawionego projektu od odpowiedniej komórki w MEN (B. Śliwerski, 2002). Jednakże w 1991 r. zlikwidowano w MEN tę komórkę. Od tego momentu twórczych nauczycieli pozostawiono samych sobie. Cały ciężar niezbędnej im pomocy przerzucono na barki kuratoriów oświaty, które do tego nie były przygotowane (*ibidem*). W tym samym roku utworzono w MEN Biuro do Spraw Reformy Szkolnej, które korzystając z twórczych nauczycieli, miało ukierunkować i sprofilować ich działanie, aby społeczeństwo odbierało władze systemu oświatowego jako siłę władną (*ibidem*). Od tego też roku wprowadzono „program oszczędnościowy”, czyli wyeliminowano cztery godziny tygodniowo w każdej klasie (nie naruszając żadnego przedmiotu), nie opłacano zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. To samo biuro pracowało nad zmianą programów szkolnych według zasad: mniej wiadomości encyklopedycznych na rzecz umiejętności niezbędnych w życiu codziennym (B. Śliwerski, 2002).

30 czerwca 1993 r. ukazała się kolejna wersja zarządzenia MEN o innowacjach i eksperymentach pedagogicznych. Był to „krok wstecz, prowadzący [...] do uśrednienia [...] polskiej oświaty publicznej [...] jeśli ktokolwiek przestraszył się odpo-

4.2. Uwarunkowania społeczne twórczości pedagogicznej studiujących...

wiedzialnej wolności w edukacji i nie dojrzał do niej, to na pewno nie nauczyciele, ale nadzór pedagogiczny” (B. Śliwerski, 2002, s. 3). Wyeliminowano z niego termin „autorskie klasy, programy”, ponieważ zapewniały zbyt duży subiektywizm i podmiotowość (*ibidem*). Autorskie klasy i programy od tego momentu mogły istnieć jako innowacyjne. Zatem szkoła staje się służebna wobec władz administracyjnych, a nie wobec dzieci i ich rodziców. „MEN wprowadziło wiele biurokratycznych barier na drodze do prawnej i społecznej legalizacji nowatorstwa pedagogicznego [...]. Mamy tu do czynienia z blokowaniem przez MEN oddolnego ruchu wszelkich inicjatyw reformatorskich” (B. Śliwerski, 2002, s. 4–5). Na przełomie 1995/1996 r. likwidowano małe liczebnie klasy na rzecz 35-osobowych zespołów wychowawczych. Tym samym podlegały likwidacji klasy autorskie. „Władze oświatowe i nadzór pedagogiczny wykazały niezdolność do pozytywnego skanalizowania oddolnych innowacji i nauczycielskiego zapалу do autonomicznych reform” (*ibidem*, s. 7).

W prowadzonych przez autorkę pracy badaniach respondenci (w 100%) stwierdzili, że nie odczuwają oporów wynikających z zarządzeń MEN czy działania kuratoriów oświaty. Istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy brakiem przeszkód ze strony zarządzeń MEN a innowacjami pedagogicznymi tworzonymi przez nauczycieli klas młodszych.

W niniejszym podrozdziale podjęto trud zinterpretowania uwarunkowań społecznych twórczości pedagogicznej w opinii uczestników eksperymentu. Na podstawie analizy i interpretacji wyników badań własnych stwierdzono, że: 1. u 50% — 200 badanych — rodzice wykrywali i rozwijali ich zainteresowania pedagogiczne i twórcze; 2. proces ich samokształcenia i samodoskonalenia zawodowego przyjął postać udziału w lekcjach koleżeńskich (67% — 268 badanych), czytania literatury metodycznej (61% — 244 respondentów); 3. stosunek do innowacji i jej autora jest pozytywny u 78% — 312 uczniów, 100% — 400 rodziców, 80% — 320 innych nauczycieli i 89% — 356 dyrekcji szkoły; 4. dobry kontakt z nauczycielem konsultantem ma 72% — 288 nauczycieli; 5. w kursach, warsztatach itp. uczestniczy 100% — 400 studiujących; 6. starając się o nauczyciela dyplomowanego, 40% — 160 nauczycieli, tworzy innowacje lub program autorski, ponieważ jest to jedno z zadań do wykonania; 7. nie odczuwa oporów wynikających z zarządzeń MEN czy działania kuratoriów oświaty wobec ich twórczości pedagogicznej 100% — 400 respondentów. Najogólniej rzecz ujmując, istnieje statystyczna zależność pomiędzy uwarunkowaniami zewnętrznymi a twórczością pedagogiczną nauczycieli klas początkowych. Jest ona, uogólniając, wyraźna lecz mała. Dodatnia korelacja pozwala stwierdzić, że im lepsze są warunki środowiskowe badanych, tym częściej będą oni tworzyć pedagogicznie.

Podsumowanie

W czwartym rozdziale przeanalizowano i zinterpretowano wyniki badań własnych nad uwarunkowaniami efektywności kształcenia nauczycieli klas początkowych w zakresie twórczości pedagogicznej.

Badania zasadnicze (wcześniej poprzedzone pilotażowymi) przeprowadzono w latach 1998–2006 na populacji 400-osobowej. Byli to studenci studiów zaocznych specjalności edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, pracujący (w większości, bo w 90%) w edukacji wczesnoszkolnej. Eksperyment realizowano — przypomnijmy — w czasie wykładów i ćwiczeń z teoretycznych podstaw pedagogiki początkowej i pedagogiki ogólnej.

Zaznaczyć tutaj należy, że autorka rozprawy twórczość pedagogiczną traktuje systemowo, tzn. obok cech osobowościowych istotne są uwarunkowania społeczne i produkt. Ponieważ wieloletnie badania prowadzi jedna osoba, dlatego czynniki społeczne ograniczono do tych najbliższych: środowiska rodzinnego, szkolnego i zawodowego.

Chcąc zweryfikować hipotezę główną porównano wyniki przeprowadzonych tutaj badań. Okazało się, że istnieje związek między badanymi zmiennymi oraz zauważono, że pomiędzy tymi cechami występuje wyraźna zależność, choć mała. Można zatem powiedzieć, że realizowanie pedagogiki twórczości twórczymi sposobami pracy wpływa na liczbę i jakość tworzonych innowacji. A także najogólniej rzecz ujmując, istnieje statystycznie zależność pomiędzy uwarunkowaniami zewnętrznymi a twórczością pedagogiczną nauczycieli klas początkowych. Jest ona, uogólniając, wyraźna lecz mała. Dodatnia korelacja pozwala stwierdzić, że im lepsze są warunki środowiskowe badanych, tym częściej będą oni tworzyć pedagogicznie.

W pierwszym punkcie pierwszego podrozdziału czwartego rozdziału przeanalizowano realizację twórczości w programie pedagogiki twórczości szkoły wyższej. Okazuje się, że występuje w nim integracja pionowa i pozioma przyczynowo-skutkowa, zachodzące między jego celami i treściami kształcenia. Studentom zaproponowano tylko twórcze metody, techniki i treningi pracy. Sędziowie kompetentni ocenili ten program na średnim poziomie twórczości.

Kolejno badano efektywność kształcenia do twórczości pedagogicznej w zakresie wyników nauczania. W grupie eksperymentalnej wzrosła ona o 59,3%, a w grupie kontrolnej o 47,6%. Oznacza to, że twórcze sposoby pracy dydaktycznej w stosunku do konwencjonalnych metod są skuteczniejsze o 12%. Można zatem powiedzieć, że realizowanie pedagogiki twórczości twórczymi metodami i treningami wpływa na liczbę i jakość tworzonych innowacji. Eksperyment: 1. nie wniósł zmian w zakresie twórczego procesu pedagogicznego; 2. wpłynął na wzrost o 35% poziomu myślenia twórczego, zadecydowała o tym szybciej rozwijająca się płynność myślenia i do-

Podsumowanie

strzeżenie problemów; 3. miał znaczny wpływ na zachowania twórcze, czyli o 15% wzrosła liczba zachowań twórczych w grupie eksperymentalnej w III etapie badań w stosunku do I etapu badań i w stosunku do grupy kontrolnej I i III etapu badań; 4. wpłynął na wzrost o 15% liczby nauczycieli, którzy reprezentują wzrokowy i intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej. Badani czują się odpowiedzialni za dzieci, ich dobro i rozwój (po 30 % badanych), wyniki i przebieg wprowadzonej zmiany (20% respondentów) oraz podwyższanie jakości pracy (10 nauczycieli). Gdy wprowadzona własna innowacja nie przynosi zamierzonych rezultatów wówczas chcą poznać tego przyczyny (10% respondentów), przerabiają ją, rezygnują z niej (po 20% badanych), a nieliczni nadal by ją realizowali (8% nauczycieli).

Przed i po eksperymencie ok. 20% studiujących nauczycieli klas I–III pracuje odtwórczo i są konformistami. Twórczość subiektywną węższego zakresu reprezentuje 315 badanych (tj. 159 z grupy kontrolnej i 156 z eksperymentalnej), którzy zwrócili uwagę przede wszystkim na sens i znaczenie spotkania nauczyciela z uczniem. Do twórczość pedagogicznej subiektywnej szerszego zakresu zaliczyliśmy 3 osoby (przed eksperymentem) i 54 (po jego zrealizowaniu), które utworzyły (indywidualnie lub zespołowo) programy autorskie lub utworzyły innowacje modyfikujące. Dwóch autorów do utworzonego programu wykorzystało i dostosowało wybraną koncepcję pedagogiczną i twórczo rozwiązywało problemy edukacyjne i samorealizowało się zawodowo — ich twórczość pedagogiczna jest obiektywna w węższym zakresie. Cztery osoby osiągnęły poziom twórczości obiektywnej węższego zakresu. Te 58 osób jest na etapie nonkonformizmu.

W szóstym podrozdziale omówiono typy postaw twórczych i przebieg twórczości pedagogicznej autorów programów utworzonych w czasie eksperymentu. Dwie autorki programów utworzonych indywidualnie mają wzrokowy typ postawy w twórczej pracy pedagogicznej. Przy tym równocześnie ich zachowania są odtwórcze lub słabe twórczo, wykazują dużo wiedzy potocznej na temat twórczości, średni poziom myślenia twórczego, wartością dla nich jest twórczość, a głównie nowe sytuacje i twórcze myślenie. Według sędziów program pierwszej autorki jest odtwórczy, a drugiej — reprezentuje średni poziom twórczości. Ich twórczość pedagogiczna jest subiektywna w szerszym zakresie.

Jedna współautorka trzeciego programu reprezentuje wyobrazeniowy typ postawy, a dwie kolejne — typ intelektualno-refleksyjny. Pierwsza wykazuje zachowania wyraźnie twórcze, wysoki poziom myślenia twórczego i średni zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości, a wartością są dla niej sytuacje twórcze. Dwie kolejne współautorki przejawiają zachowania wyraźnie twórcze, wysoki poziom myślenia twórczego, duży zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości, a wartością jest dla nich sama twórczość. Ich twórczość pedagogiczna jest subiektywna w szerszym zakresie. Trzeci program pozostaje według sędziów na średnim poziomie twórczości.

IV. Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III...

Współautorki ostatniego programu przejawiają: jedna — emocjonalny typ, a druga — behawioralny typ postawy twórczej w pracy pedagogicznej. Pierwsza przejawia zachowania twórcze i równocześnie odtwórcze, średni poziom wiedzy, średni poziom myślenia twórczego i wysoką samoocenę w tym zakresie. Jej twórczość pedagogiczna jest obiektywną w węższym zakresie. Drugą współautorkę (behawioralny typ postawy) cechują zachowania słabo twórcze, średni zakres wiedzy teoretycznej, średni poziom myślenia twórczego, a wartością dla niej są nowe sytuacje i myślenie twórcze. Ostatni program trzech współautorek ma niski poziom twórczości. Wszyscy autorzy znajdują na ostatnim etapie rozwoju zawodowego, czyli nonkonformizmu zawodowego.

Na zakończenie badań zinterpretowano społeczne uwarunkowań twórczości pedagogicznej w opinii uczestników eksperymentu. Stwierdzono, że: 1. u 50% badanych rodzice wykrywali i rozwijali zainteresowania pedagogiczne i twórcze; 2. ich proces samokształcenia i samodoskonalenia zawodowego przyjął postać udziału w lekcjach koleżeńskich (67% badanych), czytania literatury metodycznej (61% respondentów); 3. stosunek do innowacji i jej autora jest pozytywny u 78% uczniów, 100% rodziców, 80% innych nauczycieli i 89% dyrekcji szkoły; 4. 72% nauczycieli ma dobry kontakt z nauczycielem doradcą metodycznym; 5. w kursach, warsztatach uczestniczy 100% studiujących; 6. starając się o stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, 40% badanych tworzy innowacje lub program autorski, ponieważ jest to jedno z zadań do wykonania; 7. utrudnień wynikających z zarządzeń MEN czy działania kuratoriów oświaty wobec ich twórczości pedagogicznej nie odczuwa 100% respondentów.

Przedstawione wyniki uzasadniają postulat dalszych inter- i multidyscyplinarnych badań z omówionego zakresu oraz modyfikacji procesu edukacji w szkołach wyższych. Proponowany sposób i zasady pracy w szkołach wyższych można z powodzeniem zastosować w praktyce pedagogicznej, co będzie służyć twórczym postawom nowego pokolenia nauczycieli.

Rekapitulacja, konkluzje i postulaty

Naczelne zadanie niniejszej rozprawy — przypomnijmy — spoczywało na teoretycznym uzasadnieniu oraz analizie ilościowej i interpretacji jakościowej wyników eksperymentu pedagogicznego, a także badanych dokumentów, biografii i wywiadów oraz obserwowanych zajęć.

W pierwszym rozdziale uświadomiono złożoność i wymiary podstawowego terminu, tj. twórczości oraz jej uwarunkowania. W drugim zaś przedstawiono koncepcje własną twórczości pedagogicznej oraz jej poziomy i zakresy, a także wyodrębniono różnice w ich zakresie i funkcjonowaniu.

Odwołując się do interakcyjnej teorii twórczości S. Popka, koncepcji twórczości pedagogicznej R. Schulza, systemologicznych inspiracji pedagogiki, edukacji dla twórczości i poziomów twórczości E. Nęcki, autorka rozprawy przyjmuje, że twórczość pedagogiczna nauczyciela klas młodszych wynika z interakcji jego cech wewnętrznych (tj. osobowości, myślenia, procesu twórczego, motywów, celów, zachowań i postaw) z otoczenia zewnętrznego (czyli środowiska rodzinnego, szkolnego i zawodowego). Twórczość pedagogiczna nauczyciela szczebla wczesnoszkolnego jest oznaką zdrowia psychicznego i intelektualnego, potrzebą rozwoju, wykorzystywaniem indywidualnych możliwości, specyficznych dla siebie i wykonywanego zawodu.

Całościowe ujęcie twórczości pedagogicznej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej polega na uwzględnieniu wielu czynników wchodzących w interakcje, integrujących się, działających łącznie, co prowadzi do wytworzenia przez nich nowych, oryginalnych innowacji. Twórczość tak rozumiana nie da się sprowadzić do jednej cechy, zdolności, procesu lub czynnika. Dopiero ich interakcyjne oddziaływanie w kontekście społecznym czynników makrospołecznych prowadzi do twórczej innowacji (S. Popek, 2003). Przyjęta w pracy systemowa teoria interakcji elementów pozwala na funkcjonalny i strukturalny opis twórczości pedagogicznej nauczycieli klas początkowych.

Opis funkcjonalny zachowania się nauczyciela twórczego pedagogicznie stanowi charakterystykę wzajemnych relacji jednostki z otoczeniem (S. Popek, 1996), czyli interakcji elementów najbliższego środowiska społecznego, tj. środowiska rodzinnego, szkolnego, zawodowego, kształcenia w szkole wyższej — na co autorka rozprawy zwróciła uwagę w rozdziale teoretycznym i prowadzonych badaniach.

Opis zaś strukturalny pozwolił scharakteryzować cechy, ich wzajemne zależności jako wskaźniki wewnętrznej spójności systemu. Ważnym etapem niniejszej pracy badawczej było wyróżnienie elementów wewnętrznych systemu (czyli jego struktury) i ukazanie wzajemnych ich powiązań, oddziaływań i relacji. Nauczyciel edukacji początkowej, jako system, jest układem podmiotowym o zharmonizowanej

strukturze i właściwościach samoorganizujących się, co oznacza, że pobiera i przetwarza informacje, zatem dostosowuje się do środowiska i je przekształca (S. Popek, 2003).

Najniższy poziom twórczości pedagogicznej to subiektywny węższego zakresu, obejmuje spotkania z uczniami lub tworzenie innowacji naśladowczych, produkcyjnych, inwencyjnych i zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości, twórczość zaś szerszego zakresu jest to efektywna praca pedagogiczna i tworzenie innowacji modyfikujących lub tworzenie programu autorskiego.

Twórczość pedagogiczna obiektywna zakresu węższego to twórcze rozwiązywanie zadań, proces zmian i tworzenie programu autorskiego, a twórczość szerszego zakresu obejmuje twórczy styl pracy, samorealizację zawodową i tworzenie nowych oryginalnych idei.

Twórczość pedagogiczna pojawia się na 3. i 4. etapie rozwoju zawodowego (tzn. na etapie subiektywizmu i nonkonformizmu). Po przestudiowaniu literatury naukowej autorka dochodzi do wniosku, że dopiero w połowie XX w. pojawia się wiele prac naukowych i metodycznych dotyczących twórczości (w tym pedagogicznej nauczyciela) i jej rozwijania, przede wszystkim w formach doskonalenia zawodowego.

Przedstawione założenia teoretyczne stanowią podbudowę koncepcji własnych badań empirycznych — rozdział trzeci. Badania obejmowały metodę biograficzną (biografię tematyczną i wywiad narracyjny) i eksperyment pedagogiczny (test, obserwację, ankietę, analizę dokumentów i obserwację zajęć). Prowadzono więc badania na próbie 400 osób studiujących niestacjonarnie zintegrowaną edukację wczesnoszkolną i przedszkolną, w latach 1998–2006 w szkołach wyższych w Legnicy, Łowiczu i Zielonej Górze.

Rozdział czwarty obejmuje analizę i interpretację wyników badań własnych dwóch problemów szczegółowych zintegrowanych horyzontalnie i wertykalnie nad kształceniem nauczycieli klas młodszych w zakresie twórczości pedagogicznej, które pozwalają sformułować następujące konkluzje:

– W analizowanym programie szkoły wyższej występuje integracja pionowa i pozioma przyczynowo-skutkowa między celami i treściami kształcenia, które zawierają (wyłącznie) treści z zakresu twórczości, twórczości dzieci i nauczycieli, innowacji pedagogicznych i tworzenia programów. Układ treści jest liniowy. Przy doborze treści posłużono się kryteriami dydaktycznymi, naukowymi, psychologicznymi, wychowawczymi, społecznymi i prakseologicznymi. Program napisany jest w duchu teorii strukturalizmu (budowa programu odzwierciedla system wiedzy danej dyscypliny), formalizmu (ponieważ treści kształcenia służą do rozwijania komponentów poznawczych) i utylitaryzmu dydaktycznego (zapewniający swobodny rozwój poprzez działanie). Dominuje wykład akromatyczny, problemowy, konwersatoryjny

Rekapitulacja, konkluzje i postulaty

i ćwiczenia poszukujące, problemowe, konwersatoryjne, laboratoryjne, z zastosowaniem metody problemowej, wielostronnego kształcenia i treningów myślenia twórczego. Stosowano strategie kreowania i inspirowania przez nauczycieli i studentów, działania i odkrywania oraz przewyższania barier. W czasie tych zajęć wystąpiło wspólne sprecyzowanie tematu i celów zajęć, stwarzanie sytuacji problemowej, formułowanie problemów, odkrywanie idei, formułowanie rozwiązań, wartościowanie i wybór rozwiązania, porządkowanie wiedzy, działanie zgodne z danym rozwiązaniem, zdobywanie wiedzy czterema drogami dochodzenia do niej. Według sędziów kompetentnych program ten wykazuje średni poziom twórczości.

– Istnieje statystycznie istotna różnica między wynikami porównywalnych grup w badaniach końcowych na poziomie istotności $\alpha = 0,05$, ponieważ $D_o > D_{o,05}$, czyli $D_o = 0,830 > D_{o,05} = 0,136$. Pomiar dystansowy eksperymentu potwierdza słuszność tych wyników, tzn. $D_o = 0,800 > D_{o,05} = 0,136$. Zatem przyjęto hipotezę alternatywną (H1), zakładającą, że kształcenie w zakresie twórczości pedagogicznej realizowane twórczymi metodami pracy i treningami twórczości przynosi większe rezultaty niż konwencjonalne metody kształcenia.

– Efektywność kształcenia w zakresie twórczości pedagogicznej realizowanej twórczymi sposobami pracy dydaktycznej w badaniach końcowych wynosi 59,3%, a grupy kontrolnej (w której dokształcanie do twórczości pedagogicznej urzeczywistniano konwencjonalnymi metodami kształcenia) — 47,6%. Różnica między grupą eksperymentalną a kontrolną wynosi 12%, czyli: $E_e = 59,3\% > E_k = 47,6\%$. Efektywność kształcenia w zakresie twórczości pedagogicznej w grupie eksperymentalnej wzrosła o 59,3%, a w grupie kontrolnej o 47,6%. Oznacza to, że twórcze sposoby pracy dydaktycznej w stosunku do konwencjonalnych metod pracy są skuteczniejsze o 12%. Można zatem powiedzieć, że realizowanie kształcenia w zakresie twórczości pedagogicznej twórczymi metodami pracy wpływa na liczbę i jakość tworzonych innowacji oraz na świadomość celów i treści nauczania.

– W wyniku działania czynnika eksperymentalnego w grupie eksperymentalnej znacznie wzrosły wyniki wskaźników efektywności kształcenia w stosunku do grupy kontrolnej, co potwierdza pomiar dystansowy. Wskaźnik stopnia rozumienia wiedzy w pomiarze końcowym dla studentów grupy eksperymentalnej wynosił 81%, grupy kontrolnej — 36,6%, a w badaniach dystansowych odpowiednio 80,6% i 34,9%. Wskaźnik operatywności wiedzy w badaniu końcowym w grupie eksperymentalnej wynosi 96%, kontrolnej — 9%, a w badaniu dystansowym 95% i 8%. Studenci grupy eksperymentalnej wykazują o 93% wyższą operatywność wiedzy niż grupa kontrolna. Bardzo wysokie rezultaty uzyskała grupa eksperymentalna w zakresie przyrostu wiedzy, który wzrósł w niej aż o 89%, a grupie kontrolnej tylko o 20% (różnica wynosi 69%), natomiast trwałość wiedzy w grupie kontrolnej jest większa niż w eksperymentalnej. Ubytek wiedzy u studentów grupy eksperymentalnej wy-

nosi 16%, a w kontrolnej — 1,2%, Uzyskane wyniki i tak są bardzo wysokie. Studenci, uczestniczący w zajęciach kształcenia w zakresie twórczości pedagogicznej realizowanej aktywnymi i różnorodnymi sposobami pracy opanowali o 65% większy zakres wiedzy w pomiarze końcowym i o 90% w pomiarze dystansowym niż młodzi nauczyciele równoległych kontrolnych grup. Eksperyment nie wniósł zasadniczych zmian w badaniu procesu twórczego studiujących w I i III etapie eksperymentu w grupie kontrolnej i eksperymentalnej — wyniki badań były zbliżone.

– Twórcze metody i treningi wpływają na wzrost o 35% poziomu myślenia twórczego w grupie eksperymentalnej w stosunku do kontrolnej (w której realizowano treści tradycyjnymi metodami pracy). U badanych grupy eksperymentalnej nastąpił średni wzrost płynności myślenia, wzrosła przede wszystkim płynność skojarzeniowa, słowna i ideacyjna.

– W badaniach wstępnych eksperymentu w grupie kontrolnej i eksperymentalnej po 17,8% respondentów przyjmuje cele i motywy autoteliczne oraz odpowiedzialność za ucznia i wobec niego. W III etapie badań w grupie eksperymentalnej ta część populacji wzrosła o 15,5% badanych, czyli 33,3% studentów podjęło cele, zadania i odpowiedzialność wobec dziecka i za dziecko, co wyływało z ich pobudek wewnętrznych, a przyniosło im satysfakcję i zadowolenie z twórczej pracy pedagogicznej.

– U 60% badanych z grupy eksperymentalnej w trzecim etapie badań występują zachowania twórcze, a u 40% nauczycieli odtwórcze. O 15% wzrosła liczba zachowań twórczych w tej grupie. Eksperyment nie wniósł zasadniczych zmian w twórcze zachowania nauczycieli klas młodszych. W grupie kontrolnej w pierwszym i końcowym etapie i w grupie eksperymentalnej w pierwszym etapie wyniki są zbliżone. Różnica jest nieznaczna tylko w wynikach badań grupy eksperymentalnej między I a III etapem badań.

– 30% respondentów w obydwóch grupach przejawia wzrokowe i behawioralne typy postaw twórczych oraz po 10% badanych reprezentuje typ wyobrażeniowy, intuicyjny i intelektualno-wyobrażeniowy. Po przeprowadzeniu eksperymentu wzrosła o 10% liczebność nauczycieli w grupie kontrolnej i o 15% w eksperymentalnej, którzy reprezentują wzrokowy i intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej, a także proporcjonalnie zmalała populacja nauczycieli o behawioralnej i intuicyjnej postawie.

– 87% studentów dostrzega zalety zajęć z pedagogiki twórczości realizowanej twórczymi sposobami pracy, dzięki którym będą oni przede wszystkim unowocześniać proces nauczania i stosować utworzone innowacje w swojej praktyce zawodowej. Tylko 17% badanych dostrzega wady, do których zalicza pracochłonność oraz intensywność intelektualną, motywacyjną, emocjonalną i fizyczną.

Rekapitulacja, konkluzje i postulaty

– Podczas obserwacji zwrócono uwagę na ciekawość poznawczą, motywację i stosowanie zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu badanych studentów. U większości badanych, tzn. 78% z grupy eksperymentalnej i 66% grupy kontrolnej, występuje motywacja wewnętrzna, czyli chęć doskonalenia siebie i swojej pracy, zatem u 98,5% osób grupy eksperymentalnej i 67% grupy kontrolnej zaobserwowano pozytywny stosunek do prezentowanego przedmiotu i pedagogicznej twórczości, a to oznacza, że studenci grupy eksperymentalnej (tj. 95%) są zainteresowani pedagogiką twórczości realizowaną twórczymi sposobami pracy. Również 91,5% studentów dobrze i chętnie współpracowało w czasie zajęć realizowanych twórczymi metodami pracy. Na podstawie otrzymanych wyników trzeba stwierdzić, że twórcze sposoby pracy studentów pedagogiki twórczości ułatwiają im czynne uczestnictwo w zajęciach. Przyjmują oni nowe informacje, które pozostawiają trwały ślad w ich pamięci. Wynika to z faktu, że odkrywają i tworzą nowe informacje, działając i przeżywając je. Wiedza jest nie tylko rejestrowana w pamięci, ale tworzone są też nowe informacje naukowe na podstawie już posiadanych i znanych przesłanek. Dzięki temu wiedza studenta jest utrwalana, uzupełniana i odtwarzana, a na takiej podstawie tworzone są w grupie eksperymentalnej innowacje pedagogiczne subiektywne i obiektywne niższego i wyższego rzędu. Zatem efektywność eksperymentu jest bardzo duża, mimo że był realizowany w krótkim czasie. Stąd też postuluje się szersze jego wykorzystanie w szkolnictwie wyższym.

– Ujawniły się różnice między grupą eksperymentalną i kontrolną pod względem oryginalności tworzonych innowacji. Produkt twórczy badani uzyskiwali zaś, tworząc więcej niż jeden oryginalny produkt. Za podstawę oceny oryginalności produktu twórczego badani przyjęli różnicę zakresu podjętej tematyki, organizacji, sposobów i form rozwiązań. Oryginalność przejawia się w częstotliwości rozwiązań związanych z poziomami i zakresami twórczości pedagogicznej. Po przeprowadzonym eksperymencie studenci grupy kontrolnej skonstruowali innowacje subiektywne niższego zakresu, tj. naśladowcze (137 badanych) i produkcyjne (63 osoby). Z kolei w grupie eksperymentalnej 150 osób sporządziło innowacje subiektywne niższego rzędu, 4 respondentów stworzyło innowacje wyższego zakresu, czyli modyfikacyjne (19 badanych), programy autorskie indywidualnie (9 studentów) i zbiorowo (10 nauczycieli).

– Na 400 badanych nauczycieli przed i po eksperymencie ok. 80 pracuje odtwórczo, tj. po 40 z każdej grupy. Przed eksperymentem ok. 150 osób z grupy kontrolnej reprezentuje twórczość pedagogiczną subiektywną niższego zakresu i 1 osoba — twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu. W trzecim etapie badań ok. 130 charakteryzuje się twórczością pedagogiczną subiektywną niższego zakresu i ok. 20 twórczością pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu. W grupie eksperymentalnej w I etapie badań było ok. 150 nauczycieli reprezentujących twórczość

pedagogiczną subiektywną niższego zakresu i 2 twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu, a w III etapie ok. 166 — twórczość pedagogiczną subiektywną niższego zakresu i 25 — twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu. Realizowanie pedagogiki twórczości twórczymi metodami i treningami ma znaczny wpływ na poziomy i zakresy podejmowanej twórczości pedagogicznej oraz na rozwój zawodowy badanych w stosunku do tego samego przedmiotu realizowanego konwencjonalnym sposobami pracy.

– W twórczości pedagogicznej subiektywnej węższego zakresu istotne dla nauczycieli jest: 1. ich spotkanie z uczniami dla 20 i 40 badanych z grupy kontrolnej (w I i III etapie badań) i ok. 36 i 32 (w I i III etapie badań) z grupy eksperymentalnej; 2. tworzenie innowacji naśladowczych dla 60 i 137 studiujących z grupy kontrolnej (w I i III etapie badań) oraz 40 i 76 z grupy eksperymentalnej; 3. tworzenie innowacji produkcyjnych dla 79 i 63 respondentów z grupy kontrolnej (w I i III etapie) oraz 70 i 6 z eksperymentalnej (w I i III etapie badań); 4. tworzenie innowacji inwencyjnych (nikt z grupy kontrolnej) dla 10 i 60 osób z grupy eksperymentalnej (w I i III etapie badań).

– W twórczości pedagogicznej subiektywnej szerszego zakresu istotne jest: 1. tworzenie innowacji modyfikujących dla 29 z grupy kontrolnej i 6 z eksperymentalnej w III etapie badań (nikt nie utworzył ich w I etapie); 2. tworzenie zespołowo autorskiego programu dla 1 i 15 osób w grupie eksperymentalnej w I i III etapie badań (nikt z grupy kontrolnej w żadnym etapie badań); 3. tworzenie indywidualnie programu przez 1 osobę z grupy kontrolnej (przed eksperymentem) oraz 1 i 4 z grupy eksperymentalnej (w I i III etapie badań).

– Tylko 2 osoby z grupy eksperymentalnej w III etapie eksperymentu osiągnęły twórczość pedagogiczną obiektywną węższego zakresu. Nikt z respondentów przed i po eksperymencie nie reprezentował twórczości obiektywnej szerszego zakresu.

– Z tego też wynika, że we wstępnych badaniach w obu grupach ok. 80 osób pozostawało na pierwszym etapie rozwoju zawodowego, tj. konformizmu, ok. 280 w krytycznego realizmu i 10 z grupy eksperymentalnej — subiektywizmu zawodowego. Tylko 1 badana z grupy kontrolnej i 2 z eksperymentalnej reprezentują nonkonformizm. Po eksperymencie wzrosła liczba badanych na etapie nonkonformizmu w grupie eksperymentalnej o 20 studentów, i 50 — subiektywizmu zawodowego. I adekwatnie zmalała o 40 osób liczba respondentów reprezentujących krytyczny realizm (ze 140 do 100). W badaniach końcowych nadal 80 studiujących z obydwóch grup było na etapie konformizmu.

– Istnieje integracja przyczynowo-skutkowa celów i treści autorskich programów utworzonych przez studentów w wyniku zrealizowanego eksperymentu. Są one zgodne z wymaganiami „Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół

Rekapitulacja, konkluzje i postulaty

podstawowych i gimnazjów”. Między celami analizowanych programów istnieje ścisły związek i zależności logiczne, a między treściami zależności merytoryczne. Jednakże w drugim z programów, chociaż poszczególne zagadnienia są powiązane, za bardzo są rozproszone. W pierwszym programie nie omówiono natomiast procedury osiągania celów. W analizowanych programach występuje przede wszystkim segmentacja treści z uwzględnieniem kryterium psychologicznego, wychowawczego i społecznego. Układ treści w nich jest spiralny. W pierwszym programie za mało w nich zaakcentowano muzykę, która winna być w centrum, ze względu na przyjęty cel główny. Treści programów uwzględniają jeszcze podmiotowość dziecka, jego rodzinę, społeczność klasową, szkolną, lokalną i Ojczyznę oraz głównie wartości kulturowe, społeczne i wychowawcze. Akcentuje się w nich stopniowanie trudności, kształcenie umiejętności, współzycie i współdziałanie. Dopatrzeć się w nich można zwłaszcza wpływu koncepcji utylitaryzmu i formalizmu dydaktycznego. Mają one głównie charakter humanistyczny, społeczny i behawioralny. Omówione cztery programy autorstwa studentów grupy eksperymentalnej dotyczą zintegrowanego kształcenia i obejmują trzy podstawowe wymiary:

- teoretyczny — ponieważ zmierzają do realizacji rozproszonych treści w różnych dyscyplinach;
- instrumentalny — gdyż akcentują potrzebę tworzenia całościowego, holistycznego obrazu świata w świadomości wychowanków;
- normatywny — albowiem wartościują wiedzę i umiejętności z punktu widzenia szkolnej przydatności.

Dzięki programom autorskim studentów dzieci młodsze będą mieć z pewnością większą możliwość działania i postrzegania świata całościowo, zatem kształcenie zintegrowane jest uzasadnione. Proces dydaktyczno-wychowawczy odbywać się będzie w harmonii z otaczającym światem, z wykorzystaniem naturalnej ciekawości dzieci, które mogą zastosować swoją wiedzę, doświadczenia oraz bogacić je i korygować. Sędziowie kompetentni zakwalifikowali pierwszy program jako odtwórczy, drugi i trzeci do średniego poziomu twórczości, a czwarty ocenili na niskim poziomie twórczości. Hospitowane zajęcia według tych programów rozwijają twórczość dzieci.

– Autorki dwóch pierwszych programów utworzonych indywidualnie przejawiają zachowania twórcze i jednocześnie odtwórcze oraz słabo twórcze, mają duży zasób wiedzy potocznej, wykazują średni poziom myślenia twórczego, reprezentują wzrokowy typ postawy twórczej, twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu i są na ostatnim etapie rozwoju zawodowego, tj. nonkonformizmu.

Jedna ze współauterek trzeciego programu utworzonego zbiorowo reprezentuje średni poziom myślenia twórczego, zachowania wyraźnie twórcze, wyobraźniowy typ postawy twórczej i twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu oraz

ostatni etap rozwoju zawodowego, tj. nonkonformizm. Dwie kolejne współautorki tego samego programu reprezentują intelektualno-refleksyjny typ postawy twórczej, wysoki poziom myślenia twórczego, wyraźne zachowania twórcze, duży zakres wiedzy teoretycznej na temat twórczości i twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu oraz ostatni etap rozwoju zawodowego, tj. nonkonformizm.

Pierwsza ze współautorek czwartego programu przejawia zachowania twórcze i jednocześnie odtwórcze, niski poziom wiedzy teoretycznej, średni poziom myślenia twórczego, behawioralny typ postawy twórczej, twórczość pedagogiczną obiektywną w węższym zakresie (ponieważ utworzyła program autorski, dostosowała koncepcję C. Freineta do współczesnych jej możliwości oraz twórczo rozwiązała problemy edukacyjne) oraz ostatni etap rozwoju zawodowego, tj. nonkonformizm. Druga współautorka reprezentuje zachowania słabo twórcze, średni zakres wiedzy teoretycznej, średni poziom myślenia twórczego, behawioralny typ postawy twórczej i twórczość pedagogiczną subiektywną szerszego zakresu oraz ostatni etap rozwoju zawodowego, tj. nonkonformizm.

– Społeczne uwarunkowania twórczości pedagogicznej nauczycieli klas I–III bardzo im sprzyjają. Połowa badanych twierdzi, że rodzice wykrywali i rozwijali ich zainteresowania pedagogiczne i twórcze. Ich proces samokształcenia i samodoskonalenia zawodowego przyjął postać udziału w lekcjach koleżeńskich i czytania literatury metodycznej. Uważają, że stosunek do nich i ich innowacji każdego z podmiotu edukacji (uczniów, rodziców, innych nauczycieli i dyrekcji szkoły) jest pozytywny. Tylko jedna czwarta respondentów ma słaby kontakt z nauczycielem-metodykiem. Jedna trzecia badanych nauczycieli, starając się o stopień nauczyciela dyplomowanego, tworzy innowacje lub program autorski, ponieważ jest to jedno z zadań do wykonania. Żaden z nich nie odczuwa oporów wynikających z zarządzeń MEN czy działania kuratoriów oświaty wobec ich twórczości pedagogicznej. Istnieje statystycznie zależność pomiędzy uwarunkowaniami zewnętrznymi a twórczością pedagogiczną nauczycieli klas początkowych. Jest ona, uogólniając, wyraźna, lecz mała. Dodatnia korelacja pozwala stwierdzić, że im lepsze są warunki środowiskowe badanych, tym częściej będą oni tworzyć pedagogicznie.

Reasumując całość przedstawionych rozważań teoretycznych i empirycznych, warto jeszcze zastanowić się nad przydatnością omawianych problemów oraz wyników badań dla praktyki pedagogicznej. Na szczególną uwagę zasługuje konieczność rozwiązania następujących zagadnień i problemów:

- Precyzyjne, jednoznaczne i jasne stworzenie podstaw teorii konstruowania programów.
- Opracowanie ścisłej aparatury pojęciowej, która dałaby podstawy teorii programowania kształcenia i wychowania.
- Określenie dynamicznych metod programowania treści kształcenia.

Rekapitulacja, konkluzje i postulaty

- Wypracowanie podstaw badania teoretycznego i empirycznego, metod i technik pomiaru autorskich programów kształcenia i wychowania na każdym szczeblu edukacji.
- Badanie efektywności i skuteczności analizowanych autorskich programów edukacji początkowej i szkoły wyższej
- Określenie znaczenia współczesnej tendencji demokratyzacji pracy szkół dla twórczej pracy pedagogicznej.
- Sprecyzowanie wpływu środowiska pracy na tworzenie programów autorskich.
- Scharakteryzowanie zależności między zdolnościami, postawami i kompetencjami twórczymi a twórczą pracą pedagogiczną nauczycieli, nie tylko klas I–III.
- Zbadanie stopnia i zakresu zgodności doboru i układu treści kształcenia i wychowania z akceptowanymi założeniami współczesnej teorii programów.
- Opisanie, w jakim zakresie ujęcie celów kształcenia i wychowania oraz dóbr treści odpowiada współczesnym oczekiwaniom społecznym oraz jaki jest ich związek z efektywnością autorskich programów.
- Zbadanie stopnia i zakresu korelacji i integracji, występującego w autorskich programach i warunkującego efektywną pracę nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia i wychowania.
- Scharakteryzowanie założeń i realizacji treści autorskich programów, wdrażających uczniów do samodzielnego uczenia się, twórczości, aktywności i samokształcenia.
- Wyodrębnienie zmian, które wprowadzają usprawnienia do realizacji autorskich programów oraz podnoszą jakość kształcenia i wychowania.

W ramach prowadzonych badań nie można było rozstrzygnąć wszystkich (po- wyższych i wielu innych) problemów związanych z kształceniem nauczycieli edu- kacji początkowej w zakresie twórczości pedagogicznej. Prowadzone przez autorkę studia, badania i rozważania nie wyczerpują całokształtu problematyki. Należy też zauważyć, że autorka rozprawy podaje i charakteryzuje składniki twórczości peda- gogicznej subiektywnej i obiektywnej węższego i szerszego zakresu. Jednak tylko niektóre z nich bada i analizuje w niniejszej rozprawie. Pozostałe wymagają dal- szych, pogłębionych badań empirycznych. Tak szeroki zakres badań przekracza też możliwości jednej osoby. Dlatego powyższe propozycje badań mogłyby poszerzyć zakres i głębię oraz kontekst analizowanych problemów.

Twórczość pedagogiczna nauczyciela jest zjawiskiem dwojako uwarunkowa- nym: strukturalnie (w postaci norm, wzorów uprawiania tej twórczości, określonej formy aktywności społecznej) i procesualnie (twórczość ta jest procesem powstawa- nia wytworu, „którego przebieg wyznaczony jest każdorazowo przez intencje osoby, jej umiejętności, nastawienie na cel, osiągnięte efekty cząstkowe” — M. Stasiakie-

wicz, 1999, s. 167–168). Należy ją rozpatrywać w perspektywie wertykalnej (istotny jest proces, osoba, produkt — zmienne psychologiczne) i horyzontalnej (uwzględniającej zmieniający się twórczy proces pedagogicznych intencjonalny zorientowany na cel i dzieło; istotne są tutaj kompetencje twórcze, czynniki sytuacyjne, dziedzi- na, pole, narzędzia oraz standardy jego realizacji — por. M. Stasiakiewicz, 1999). Twórcza praca pedagogiczna nauczyciela klas młodszych — jak widać w każdym analizowanym typie postaw twórczych i analizowanej biografii — jest działaniem celowym i świadomym, w którym występują też intuicyjne procesy metaforyzacji, wgląd, zjawisko olśnienia, inkubacji, jak również czynności strukturyzacji i kontroli są naprzemiennymi formami realizacji zadania, formułowanego przez jednostkę. Nieoczekiwane odkrycie, intuicyjne rozwiązanie nie są „darami” ale efektami długotrwałego wysiłku intelektualnego, pracy czasami na zasadzie prób i błędów. Pedagogiczne odkrycie nie jest „błyskiem” umysłu, ale procesem trwającym miesiące. Każdy nauczyciel ma swój niepowtarzalny styl pracy, indywidualny sposób myślenia, pracy, które nie podlegają generalizacji (S. Popek, 2003). Twórcza praca pedagogiczna wymaga od nauczyciela aktywnego rozwijania wiedzy i określonych umiejętności oraz motywacji wywodzącej się z ciekawości poznawczej, silnego poczucia tożsamości, co daje uczucie sensu i kierunku działania (por. *ibidem*). Świadomie dąży do rozwiązania problemów edukacyjnych, celowo pracując nad nimi, doskonaląc swoje umiejętności, zmieniając się w toku twórczego procesu pedagogicznego. Twórcza praca pedagogiczna to addytywny przyrost wiedzy, umiejętności i rozwój kompetencji twórczych oraz doskonalenie warsztatu celowej i umotywowanej pracy. To także krystalizowanie się doświadczeń jako procesu tworzenia się własnego paradygmatu (*ibidem*).

Zaprezentowane badania potwierdziły tezę o dużym znaczeniu teoretycznym i praktycznym stosowania twórczych metod i treningów twórczości w czasie zajęć studiów zaocznych. Pedagogika twórczości realizowana twórczymi metodami i treningami pracy stwarza optymalne warunki do rozwijania twórczości pedagogicznej nauczycieli. Umożliwia również respektowanie zasad indywidualizacji i stopniowania trudności w nauczaniu grupowym oraz łączenie uczenia się przez przyswajanie i odkrywanie z przeżywaniem i działaniem, wzmacniając nastawienia emocjonalne, motywacyjne oraz kształcąc umiejętności studentów. Autorka wykazała też możliwość podtrzymania wszechstronnej aktywności studentów oraz zwróciła uwagę na potrzebę intensyfikacji, optymalizacji i modernizacji procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym. Umiejętne zastosowanie przekazywanej wiedzy w kształceniu nauczycieli do twórczości pedagogicznej pozwoli im unowocześnić i uatrakcyjnić proces dydaktyczny.

Niniejsza rozprawa nie pretenduje do wszechstronnego i wieloaspektowego studium, traktującego o uwarunkowaniach efektywności kształcenia nauczycieli klas

Rekapitulacja, konkluzje i postulaty

I–III w zakresie twórczości pedagogicznej. W zamyśle autorki ma to być obraz zastanej sytuacji z prognozą i modelowaniem przyszłego kształcenia nauczycieli klas początkowych do ich twórczości pedagogicznej.

Modernizacja procesu kształcenia na poziomie wyższym jest nieodzownym elementem reformy edukacji, a w tym 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. Zawarta w rozprawie analiza wyników badań i złożoność niniejszych zagadnień upoważnia do postulowania dalszych rozważań teoretycznych i empirycznych inter- i multidyscyplinarnych.

ANEKSY

Test sprawdzający znajomość zagadnień z zakresu pedagogiki twórczości

W teście sprawdzającym zawarte są różnego typu zadania. Są to zadania: z luką, uzupełnień, wyboru właściwej odpowiedzi spośród kilku proponowanych oraz wymagające krótkich odpowiedzi. Odpowiedzi na nie należy udzielać w odpowiednich miejscach zostawionych pod nimi. Jeśli Pan(i) nie potrafi rozwiązać zadania, to proszę przystąpić do wykonania kolejnego. Na końcu lub w międzyczasie proszę wykonać te, które Pani wcześniej ominęła. Wypełniony test proszę jeszcze raz sprawdzić i oddać nauczycielowi. Proszę na postawione pytania pisemnie odpowiedzieć lub je uzupełnić, lub podkreślić właściwą odpowiedź.

I. Dane osobowe badanego studenta.

1. Płeć: ...
2. Wiek: ...
3. Staż pracy w zawodzie nauczycielskim: ...
4. Wykształcenie: ...
5. Nauczany przedmiot: ...
6. Typ szkoły, w której pracuje: ...
7. Środowisko lokalne szkoły — miejsca pracy: ...

II. Wiedza studenta.

1. Twórczość rozpatrywana jest ze względu na:
 - Cechy osobowości podmiotu,
 - ...
 - wytwór,
 - ...
2. Do najistotniejszych cech twórczego człowieka zaliczamy: zachowania twórcze, wyobraźnię, wiedzę fachową
3. Obok cechy osoby twórczej ważne dla jego rozwoju jest środowisko: zawodowe, społeczne,
4. Dzieło jest twórcze gdy ma cechy:....., oryginalności, użyteczności
5. Podstawy programowe wyznaczają:
 - zewnętrzne granice dziedziny danej nauki;
 - wewnętrzną granicę części składowych danej dziedziny;
 - podstawowe cele i treści, które należy uwzględnić przy budowie programu autorskiego.
6. Cele edukacji formułowane są po to, aby:
 - N. wiedział czego ma nauczyć;
 - U. wiedział do czego zdąża;
 - N. dobrze realizował lekcje.
7. Cele szczegółowe w trybie orzekającym brzmią:
 - kształcenie osobowości samorealizującej się;
 - rozwijanie zainteresowań uczniów;
 - uczeń zna i rozpoznaje barwy ciepłe.
8. Do programów humanistycznych i behawioralnych zaliczamy programy:
 - doświadczalny, zestaw projektowanych i indywidualizowanych doświadczeń uczniów, rejestr doświadczeń edukacyjnych, zestaw pojęć i zadań do wykonania;

- doświadczalny, zestaw projektowanych i zindywidualizowanych doświadczeń uczniów, rejestr doświadczeń edukacyjnych, zestaw pojęć i zadań do wykonania, interdyscyplinarny, tematyczny;
 - strukturalny, materializmu funkcjonalnego, materializmu dydaktycznego.
9. W budowie programu autorskiego winno uwzględnić się kryterium;
 - układu i doboru treści, typ programu;
 - psychologiczne, dydaktyczne, wychowawcze, społeczne, prakseologiczne i naukowe;
 - wychowawcze i dydaktyczne.
 10. Chcąc realizować humanistyczne wartości w programie autorskim, należy uwzględnić koncepcje:
 - utylitaryzmu dialektycznego, nauczania problemowo-kompleksowego, materializmu funkcjonalnego;
 - utylitaryzmu dialektycznego, strukturalizmu, nauczania problemowo-kompleksowego, materializmu funkcjonalnego;
 - utylitaryzmu dialektycznego, encyklopedyzmu, strukturalizmu, nauczania problemowo-kompleksowego, programowania dydaktycznego, materializmu funkcjonalnego;
 11. Autorski program winien uwzględniać:
 - indywidualne możliwości i potrzeby uczniów;
 - potrzeby społeczne;
 - treści ponadpodstawowe i główne;
 - treści wychowawcze i kształcące;
 - cele i opis ich osiągnięcia.
 12. Elementy składowe innowacji:
 - założenia programowe,
 - ideały,
 - cele,
 - cel naczelny i szczegółowe,
 - opis sposobu, metod i form realizacji,
 - kilka przykładowych tematów,
 - jeden lub dwa konspekty,
 13. Podaj tendencje zmian we współczesnej edukacji polskiej.
...
 14. Podaj cechy nauczyciela twórczego i odtwórczego.
...
 15. Wymień różnice i podobieństwa zachodzące między kreatywnością a twórczością.
...
 16. Na czym polega odtwórczość i naśladownictwo pedagogiczne.
...
 17. Kiedy możemy mówić o twórczości dzieci.
...
 18. Wymień formy twórczości dziecięcej.
...
 19. Podaj pięć metod badań twórczość dzieci
...

Ankieta I

Analiza krytyczna autorskiego programu studenta

Proszę odpowiedzieć pisemnie na poniższe pytania lub podkreślić właściwą odpowiedź.

- I. Dane osobowe autora-studenta.
 1. Imię i nazwisko studenta: ...
 2. Kierunek studiów, rok i grupa: ...
 3. Staż pracy w zawodzie nauczycielskim:
 4. Wykształcenie: ...
 5. Nauczany przedmiot:
- II. Opis programu autorskiego.
 1. Tytuł programu:
 2. Klasa, do której jest przeznaczony:
 3. Przedmiot, którego dotyczy:
 4. Miejsce, rok i adres oficyny wydawniczej programu:
 5. Tytuł podręczników odpowiadających programowi:
 6. Miejsce, rok i adres oficyny wydawniczej podręczników:
 7. Czy Pan(i) realizuje:
 - ten program – od kiedy –.....:
 8. Czy ten program był wdrażany przez jego autora (ów)?
 9. Jaka była jego efektywność według autora (ów)?
 10. Czy i jakie program nauczania obejmuje podstawy programowe danego przedmiotu?
 11. Czy i jakie treści oryginalne zawiera ten program? Proszę je wymienić.
 12. Co zawiera ten program?
 - opis sposobu realizacji celów
 - zadania do realizacji
 - proponowany opis osiągnięć uczniów —
 13. O co wzbogacony jest ten program?
 - broszurę (książkę) programową —
 - podręczniki dla uczniów —
 - podręczniki dla nauczycieli —
 - prototypy środków dydaktycznych —
 - zbiory zadań —
 - testy osiągnięć uczniów —
 - inne materiały (jakie?) —
 14. Jakie zmiany wprowadza ten program?
 15. Jakie są różnice między recenzowanym programem a podstawami programowymi?
 16. Wypisać cele programu według kolejności podanej przez jego autora.
 17. Czego dotyczą cele ogólne?
 - kształtowania właściwości uczniów (jakich?) —...
 - podnoszenie ich umiejętności (jakich?) — ...
 - rozwijanie zainteresowań i zdolności uczniów (jakich ?) —...
 18. Jakie wyniki opisują cele operacyjne, które mają uzyskać uczniowie?

Np.:

 - uczeń potrafi wykonać: ...
 - uczeń rozpoznaje i interpretuje zależności: ...

- uczeń poprawnie stosuje:
- 19. Co jest akcentowane w programie?
 - cele nauczania —
 - cele wychowania —
 - materiał nauczania —
 - wymagania programowe —
- 20. Jakie są teoretyczne podstawy programu? Zacytuj za autorem:
- 21. Na co zorientowany jest program?
 - rozwijanie zdolności i zainteresowań — ...
 - rozwój myślenia — ...
 - kształcenie umiejętności — ...
 - nabywanie doświadczeń — ...
 - skuteczne działanie — ...
 - przekazanie jak największej ilości wiadomości — ...
 - przekazanie dorobku kultury — ...
 - uwzględnianie potrzeb społecznych — ...
 - naukową systematyzację podstaw wiedzy — ...
 - zestawienie planowanych czynności pedagogicznych — ...
 - zestawienie pojęć i zadań do wykonania —...
 - wykaz treści nauczania (jest inwentarzem tematów) —...
 - reprezentowanie materiału nauczania danej dziedziny wiedzy —...
 - dominującą ideologię (jaką?) — ...
 - wykazanie efektów pedagogicznych —...
 - dziecko — ... , czy nauczyciela — ... , czy treści nauczania —...
 - cele edukacji w kategoriach finalnego efektu — ...
 - moralne problemy — ...
- 22. Czego i kogo dotyczy ten program?
 - przeciętnych uczniów — ...
 - zdolnych uczniów — ...
 - uczniów o specyficznych cechach (jakich?) — ...
 - inne (jakie?) — ...
- 23. Jaki ten program ma charakter?
 - przedmiotowy (jaki przedmiot?) — ...
 - blokowy (jakie treści obejmuje?) — ...
 - interdyscyplinarny — ...
- 24. Jak ułożone są treści?
 - segmentacja treści — ...
 - całościowo — ...
 - modularnie — ...
- 25. Jak powiązane są działy programu?
 - silnie, — słabo, — średnio.
- 26. Jaka jest struktura programu?
 - liniowa,
 - spiralna,
 - koncentryczna.
- 27. Co obejmuje dziedzina poznawcza celów nauczania?
 - zapamiętywanie wiadomości — ...
 - zrozumienie wiadomości — ...

Aneksy

- stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych — ...
 - stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych — ...
28. Co obejmuje dziedzina emocjonalna celów nauczania?
- zainteresowania, postawy,
 - świadome uczestnictwo w działaniu,
 - podejmowanie działań,
 - nastawienie do podejmowanych działań,
 - harmonijnie uporządkowany zbiór — system działań,
 - zespół wartości.
29. Co obejmuje dziedzina psychomotoryczna celów nauczania?
- naśladowanie działań,
 - odtwarzanie działań w sytuacjach typowych,
 - odtwarzanie działań w sytuacjach trudnych, problemowych,
 - osiągnięcie sprawności danego działania w stałych warunkach,
 - osiągnięcie sprawności danego działania w zmiennych warunkach.
30. Czy cele nauczania są trafnie dobrane, tzn. korelują z materiałem nauczania, wymaganiami programowymi? tak — nie
31. Jak rolę odgrywają cele poznawcze w niniejszym programie?
— małą, — przeciętną, — dużą.
32. Jaką rolę odgrywają cele emocjonalno-motywacyjne w tym programie?
— małą, — przeciętną, — dużą.
33. Jaką rolę odgrywają cele psychomotoryczne w tym programie?
— małą, — przeciętną, — dużą.
34. Czy cele poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i psychomotoryczne są w programie zintegrowane?
Tak — nie
35. Czy cele programu są osiągalne w typowych warunkach?
Tak — nie
36. Czy materiał nauczania jest trafnie ujęty ze względu na cele nauczania:
Tak — nie
37. Jakie jest kryterium doboru treści kształcenia?
- dydaktyczne —
 - psychologiczne —
 - wychowawcze —
 - społeczne —
 - inne (jakie?) — ...
38. Czy nauczyciel ma możliwość zmiany porządku działów, tematów, czy może wprowadzać inne?
Tak — nie
39. Jak duży margines swobody ma nauczyciel, realizując ten program?
40. Jaką dostrzega Pan(i) uwzględnioną w programie koncepcję programów?
- utylitaryzmu dydaktycznego,
 - teorię problemowo-kompleksową,
 - strukturalizmu,
 - egzemplaryzmu,
 - teorię programowania dydaktycznego,
 - formalizmu dydaktycznego,
 - materializmu funkcjonalnego,
 - encyklopedyzmu,

- kształtowania właściwości uczniów (jakich?) — ...
- 41. Jakie wartości uwzględni program?
 - naukowe,
 - społeczne,
 - kulturowe,
 - kształcące,
 - łatwość opanowania,
 - związane z życiem,
 - przydatność zawodową,
 - moralne, wychowawcze,
 - umiejętności praktyczne (jakie?) — ...
- 42. Co uwzględni materiał nauczania?
 - dyscypliny naukowe;
 - subdyscypliny naukowe;
 - inne (jakie?) — ...
- 43. Co w swojej strukturze uwzględni materiał nauczania?
 - fakty, – pojęcia, – teorie, – techniki, – strategie, – zasady etyczne,
 - przekazy estetyczne, – umiejętności dzieci,
 - inne – (jakie?) — ...
- 44. Czy materiał nauczania ujęty jest trafnie ze względu na cele nauczania?
Tak — nie
- 45. Jakie musi spełniać warunki uczeń, aby mógł pomyślnie pracować według recenzowanego programu?
- 46. Jaką ocenę ucznia uwzględni program?
 - opisową, — punktową, — stopniem,
 - inne (jakie?) — ...
- 47. Jaka jest ocena ucznia ?
 - pisemna,
 - ustna,
 - praktyczna,
 - holistyczna,
 - analityczna.
- 48. Jaki charakter ma ocena ucznia ?
 - konieczny, – podstawowy, – rozszerzony, – pełny.
- 49. Czy przyjęte oceny są skuteczne?
Tak — nie
- 50. Jaki jest poziom trudności programu dla uczniów?
- 51. Jakie są stosowane metody nauczania?
 - podające, – problemowe, – praktyczne działanie ucznia,
 - inne (jakie?) — ...
- 52. Jakie metody byłyby skuteczniejsze do realizacji recenzowanego programu?
- 53. Jakie środki dydaktyczne są wyeksponowane w programie?
- 54. Jakie środki dydaktyczne są niezbędne do realizacji tegoż programu?
- 55. Czy program ten rozwijał motywację uczniów do nauki?
- 56. Czy program ten daje możliwość indywidualizacji nauczania?
- 57. Jakie walory ogólnokształcące ma ów program?
- 58. Jaka jest potrzebna liczba godzin tygodniowo do realizacji tego programu?

Aneksy

60. Czy materiał nauczania (przedmiotu) programu jest możliwy do zrealizowania według zaleconych metod?
61. Jaka jest wymagana dojrzałość ucznia?
 - poznawcza, – emocjonalna, – psychomotoryczna,
 - inna (jakie?) — . . .
62. Do jakich uczniów jest adresowany program?
 - uzdolnionych (jakie to mają być zdolności?) ...
 - przeciętnych,
 - inne ...
63. Jakich wiadomości wymaga program od uczniów?
64. Jakich umiejętności wymaga program od ucznia?
65. Jakich kompetencji wymaga program od nauczyciela?
66. Jakie kwalifikacje musi mieć nauczyciel, aby zrealizować ten program?
67. Jakiego nakładu czasu potrzebuje nauczyciel do realizacji tego programu?
68. Jaki wpływ może mieć program na nauczyciela, który go realizuje?
69. Czyja inicjatywa w przebiegu lekcji będzie większa?
 - nauczyciela,
 - uczniów,
 - nauczyciela i uczniów taka sama.
70. Czy są jakieś szczególne wymagania dotyczące wyposażenia pracowni?
71. Czy realizacja programu sprzyja systemowi dydaktyczno-wychowawczemu szkoły?
72. Jaka jest pożądana liczba uczniów w klasie w celu realizacji programu?
73. W jakich warunkach należy ten program realizować?
 - w każdych warunkach —...
 - w specyficznych warunkach (jakich?) — ...
74. Jaki może być koszt rodziców uczniów we wdrożeniu programu?
75. Jaki koszt musi ponieść szkoła przy wdrożeniu tego programu?

ANEKS 3**Ankieta 2****Elementy składowe innowacji**

1. Założenia programowe (idea, ideał, motywacja, znaczenie i projektowane osiągnięcia uczniów).
2. Cel naczelny.
3. Cele szczegółowe.
4. Opis sposobu, metod i form realizacji.
5. Kilka (5) przykładowych tematów wybranej dziedziny edukacji dla zintegrowanych zajęć w edukacji początkowej.
6. Jeden lub dwa konspekty takich zajęć.
7. Bibliografia.

ANEKS 4**Scheduła obserwacyjna studentów na zajęciach**

Zmienne	Wskaźniki	Klasyfikacja
1. Komponent poznawczy • ciekawość poznawcza	1.1. Znajomość celów	– zna – nie zna
	1.2. Zainteresowanie treściami zajęć	– chce pogłębić wiedzę; – wymaga zachęty; – wymaga pochwały; – nie chce pogłębić wiedzy;
	1.3. Dochodzenie do wiedzy	– samodzielnie – niesamodzielnie; – chętnie – niechętnie; – z pomocą N.; – z pomocą grupy; – poszukuje w różnych źródłach informacji; – poprzez rozmowę;
2. Komponent emocjonalno-motywacyjny • motywacja działa	2.1. Motyw	– wewnętrzny – zewnętrzny; – korzyści; – pragnie sukcesu; – identyfikuje się z grupą;
	2.2. Stosunek	– pozytywny – negatywny; – chętny – niechętny;
	2.3. Zainteresowanie	– trwale – nietrwale; – efektem;

Aneksy

3. Komponent działania • zastosowanie wiedzy w praktycznej działalności	3.1. Opracowanie scenariuszy zajęć	– samodzielnie; – z pomocą N.; – wspólnie z koleżanką;
	3.2. Konstruowanie innowacji, programu autorskiego	– nie opracowuje; – z grupą; – samodzielnie; – już realizuje opracowaną przez kogoś innego; – już realizuje innowację swojego autorstwa;
	3.3. Współpraca w grupie	– bierny – aktywny; – woli indywidualną pracę; – jest liderem grupy;
	3.4. Umiejętności	– interpretuje i tłumaczy fakty, – naśladuje; – odtwarza; – modyfikuje; – tworzy.

Źródło: opracowanie własne (na podst. K. Żuchelkowska 1995).

Aneks 5

Ankieta 3

Twórcza praca pedagogiczna nauczyciela-studenta

Proszę pisemnie odpowiedzieć lub uzupełnić odpowiedź, lub podkreślić odpowiedź właściwą.

- Kto powinien tworzyć:
 - programy autorskie: ...
 - innowacje: ...
- Jakie innowacje pedagogiczne są wprowadzane w Pan(i) szkole?
- Co skłania nauczycieli do podejmowania działalności innowacyjnej?
- Dlaczego nauczyciele nie podejmują pracy innowacyjnej?
- Co utrudnia wprowadzenie innowacji w szkole?
- Dlaczego część nauczycieli nie kontynuuje rozpoczętej pracy innowacyjnej?
- Czy chętnie decyduje się Pan(i) na podjęcie pracy innowacyjnej?
Tak – nie
- Jak ocenia Pan(i) swoją aktywność innowacyjną w szkole?
- Czy i jaką realizuje (lub też nie) Pani pracę innowacyjną?
- Dlaczego ją Pan(i) utworzyła i realizuje?
- Kto jest jej autorem?
- Czy utworzyła Pan(i) innowację lub program autorski? Jeśli tak, to samodzielnie czy grupowo?
- Na czym polega i czego dotyczy Pan(i) innowacyjna praca?
- Co Pana(i) zainspirowało do utworzenia innowacji?
- Proszę wymienić etapy swojej pracy nad tworzeniem innowacji:
- Jak długo tworzyła Pan(i) innowację?
- Jaki jest cel tej innowacji?
- Jak Pan(i) chciała zrealizować ten cel.

19. Jakie są założone efekty Pan(i) innowacyjnej pracy?
20. Jak woli Pan(i) realizować innowację?
 - indywidualnie — zespołowo;
 - jako pierwsza osoba czy kolejna;
 - samodzielnie czy po konsultacji.
21. Czy i w jakim stopniu udało się Pan(i) je osiągnąć?
22. Kiedy i jak długo realizowała Pan(i) tę innowację?
23. Jeśli Pan(i) zrezygnowała z jej realizacji, to dlaczego ?
24. Kto ją zatwierdził?
25. Jakie napotkała Pan(i) trudności w realizacji innowacji?
 - ze strony władz oświatowych:...
 - ze strony grona pedagogicznego: ...
 - ze strony rodziców swoich uczniów: ...
 - ze strony swoich uczniów: ...
26. Jak Pan(i) im przeciwdziała?
27. Jakie warunki winny być w szkole, aby ułatwiały Pan(i) pracę innowacyjną?
28. W jaki sposób doskonali Pan(i) swoją pracę?
29. Jakie formy kształcenia i przedmioty nauczania są przydatne w pracy innowacyjnej?
30. Jakie cechy winna mieć innowacja?
31. Jakie wartości przyświecają Pan(i) w pracy zawodowej i dlaczego?
32. Co jest ich źródłem?
33. Kto jest dla Pan(i) wzorem w pracy zawodowej i dlaczego on?
34. Jaki jest najwyższy cel Pan(i) w pracy zawodowej?
35. Skąd ten cel pracy zawodowej wypłynął?
36. Ku czemu kieruje się Pan(i) w pracy zawodowej?
37. Za co czuje się Pan(i) odpowiedzialny w pracy zawodowej?
38. Jak okazuje Pan(i) tę odpowiedzialność w codziennej pracy zawodowej?
39. Jeśli postąpi Pan(i) nierozważnie to jak później Pan(i) to „naprawia”?
40. Jakie są konsekwencje nierzetelnego, nierozważnego postępowania nauczyciela (Pana<i>)?
41. Jaki osiągnęła Pan(i) stopień awansu zawodowego?
42. Jakie czynności, elementy musiała Pani wykonać aby osiągnąć ten stopień awansu zawodowego?
43. Które z tych czynności może Pan(i) zaliczyć do twórczych pedagogicznie?
44. Jakie kompetencje są ważne w pracy nauczyciela ?
45. Jakie cechy są potrzebne nauczycielowi w tworzeniu autorskich programów nauczania?
46. Czy stosuje Pan(i) jakąś metodę, technikę lub formę pracy w zmodyfikowanej postaci? Jeśli tak to jaką?
47. Na czym polega ta modyfikacja?
48. Czy utworzyła Pan(i) ciekawy (np.) konspekt (lub inny produkt)? Jeśli tak to jaki?
49. Na czym polega ta modyfikacja?
50. Czy realizuje Pan(i) jako pierwsza lub kolejna osoba jakąś innowację? Jeśli tak to jaką i jako która?
51. O czym jest ta innowacja?
52. Czy utworzyła Pan(i) zespołowo lub indywidualnie innowację? Jeśli tak to jaką i w jaki zespole?
53. O czym jest ta innowacja?
54. Jaki jest jej podstawowy cel, metody, formy i środki pracy?
55. Czy przerobiła Pan(i) dla swoich potrzeb jakąś koncepcję, innowację, program autorski? Jaka?
56. Na czym polega ta przeróbka?
57. Dlaczego Pan(i) ją zrobiła?

Aneksy

58. Jaki realizuje Pan(i) program autorski? (podać tytuł, autora, miejsce i rok wydania)
59. Czy realizuje go Pan(i) dosłownie, czy modyfikuje?
60. Co i dlaczego pani w nim zmienia?
61. Za co czuje się Pan(i) odpowiedzialna tworząc którąś z tych innowacji (robiąc jakąkolwiek przeróbkę)?
62. Dlaczego je Pan(i) utworzyła?
63. Co Pan(i) chciała przez nie osiągnąć?
64. Jakie ma być dziecko po jej zrealizowaniu?
65. Jaki jest jej cel?
66. Czy tworzyła ją Pan(i) aby uzyskać kolejny (jaki?) stopień awansu zawodowego?
67. Proszę dokładniej opisać utworzoną innowację?
68. Jakimi były Pan(i) potrzebne kompetencje do jej utworzenia?
69. Jak Pan(i) doskonalili swój warsztat pracy w tym celu?
70. Pod jakimi względami Pan(i) praca wyróżnia się spośród pracy innych nauczycieli?
71. Jak dużo czasu dziennie poświęca Pan(i) na wykonywanie obowiązków zawodowych (oprócz lekcji)?
72. Po co i kto utworzył podstawę programową?
73. Co jest w niej najważniejsze?
74. Kiedy i do czego ją Pan(i) używa?
75. Czy zna Pan(i) podstawę programową?
76. Jakimi są jej elementy składowe?
77. Jaki brzmi naczelny cel podstawy programowej?
78. Co jest dla Pana(i) niejasne w podstawie programowej?
79. Czego dotyczą inne cele podstawy programowej?
80. Jakimi i ile wymieniono treści kształcenia w podstawie programowej?
81. Który element składowy podstawy programowej jest niejasny i dlaczego?
82. Który element składowy podstawy programowej jest jasny i dlaczego?
83. Jakimi napotkała pani problemy, tworząc innowację i z czyjej strony?
84. Jak uczniowie odbierają Pana(i) innowację? Z czym mają problemy i dlaczego?
85. Jak rodzice odbierają Pan(i) innowację? Z czym mają problemy i dlaczego? Czy i o czym rozmawiają z Panem(nią) rodzice (poza kwestiami szkolnymi)?
86. Jak odbierają Pana(i) innowację pozostali nauczyciele?
87. Na czym polega Pana(i) współpraca z dyrekcją szkoły?
88. Ogólnie rzecz biorąc, jak jest odbierana Pana(i) innowacja przez otoczenie?
89. Za co czuje się Pani odpowiedzialna, realizując tę innowację i dlaczego?
90. Co Pan(i) zrobiłaby gdyby Pan(i) innowacja nie przynosiła zamierzonych rezultatów, wręcz szkodziła dzieciom?
91. Jaki jest Pana(i) styl pracy? Proszę go opisać.
92. Jak zachowuje się Pan(i) w stosunku do rodziców, którzy nie współpracują z Panem(nią) przy realizacji innowacji?
93. Jak zachowuje się Pan(i) w stosunku do rodziców, którzy współpracują z Panem(nią) przy realizacji innowacji?
94. Jak zachowuje się Pan(i) w stosunku do nauczycieli, którzy nie współpracują z Panem(nią) przy realizacji innowacji?
95. Jak zachowuje się Pan(i) w stosunku do nauczycieli, którzy współpracują z Panem(nią) przy realizacji innowacji?
96. Jak zachowuje się Pan(i) w stosunku do dyrekcji, która nie współpracuje z Panem(nią) przy realizacji innowacji?

97. Jak zachowuje się Pan(i) w stosunku do dyrekcji, która współpracuje z Panem(nią) przy realizacji innowacji?
98. Jaki jest Pan(i) stosunek do otoczenia pedagogicznego i dlaczego?

ANEKS 6

Ankieta 4

Opinia studentów o realizacji pedagogiki twórczości

Proszą pisemnie odpowiedzieć na pytanie lub podkreślić właściwą odpowiedź.

1. Czy i dlaczego należy prowadzić zajęcia z pedagogiki twórczości?
Tak – nie
2. Czy i dlaczego jest Pan(i) zadowolona z uczestnictwa w zajęciach pedagogiki twórczości realizowanej aktywnymi sposobami pracy?
Tak – nie
3. Jakie miała Pan(i) oczekiwania w stosunku do tych zajęć?
4. Co chciała Pan(i) uzyskać, uczestnicząc w nich?
5. Proszę wymienić zalety tych zajęć:
6. Proszę wymienić wady tych zajęć:

Badanie poziomu twórczości w programach autorskich

Badanie oceny konsensualnej — zmodyfikowana wersja oceny konsensualnej Teresy Amabile połączona z ujęciem triadowym (zob. E. Nęcka, 2001)

Sędziowie oceniają otrzymane programy autorskie według niżej podanych kryteriów i skali.

Grupy kryteriów twórczości	Kryteria oceny	Skala ocen od 0 do 7
1. Cechy wytworu	<ul style="list-style-type: none"> - spójność celów; - spójność tematyczna treści kształcenia; - spójność celów z treściami kształcenia; - logika wewnętrzna; - przydatność; - oryginalność lub z jakim programem Pani kojarzy się? - bogactwo pomysłów; - zrozumiałość; - elegancja; 	
2. Reakcje odbiorcy	<ul style="list-style-type: none"> - zaskakujący; - początkowy wzbudza nieufność; - zadziwiający; - nigdy bym na to nie wpadł; - podoba mi się; - poziom twórczości. 	
3. Cechy procesu myślenia	<ul style="list-style-type: none"> - synteza (łączenie różnych wątków); - aktywny stosunek do tworzywa; - przełamanie tradycyjnego podejścia; - rozwiązywanie problemów w trudnych warunkach. 	

Kwestionariusz hospitacji zajęć

Imię i nazwisko nauczyciela:

Szkoła, klasa:

Data:

1. Dobór treści kształcenia
 - 1.1. Trafność doboru treści (zgodność z programem, celowość, dostępność, zakres itp.).
 - 1.2. Poprawność merytoryczna.
 - 1.3. Dobór typu lekcji do jej celów.
2. Stosowane metody, zasady i formy pracy
 - 2.1. Trafność doboru metod, uwzględniając specyficzne warunki pracy nauczyciela (baza materialna, zespół uczniowski).

- 2.2. Wykorzystanie twórczych lub aktywizujących metod pracy z uczniem (celowość i poprawność).
- 2.3. Umiejętność stosowania wybranych metod.
- 2.4. Zastosowane i przestrzegane zasady pracy.
3. Wykorzystane środki dydaktyczne
 - 3.1. Przygotowane i wykorzystane środki.
 - 3.2. Zgodność doboru środków dydaktycznych z przyjętymi celami, metodami, formami.
 - 3.3. Umiejętność przeprowadzenia doświadczeń, eksperymentów, wyciągania z nich adekwatnych wniosków.
 - 3.4. Wykorzystanie różnych źródeł wiedzy.
4. Konstrukcja zajęć
 - 4.1. Punktualność rozpoczęcia zajęć.
 - 4.2. Tempo zajęć.
 - 4.3. Umiejętne realizowanie poszczególnych ogniw zajęć (wprowadzenie do tematu, charakter zajęć, powiązanie z pracą domową, tok postępowania, dobór pracy domowej, podsumowanie, ocena zachowania się uczniów).
 - 4.4. Sprawność organizacyjna lekcji.
5. Interakcje zachodzące między nauczycielem a uczniami
 - 5.1. Skuteczność działań pobudzających aktywność uczniów (ich motywowanie, indywidualizowanie pracy, postawa nauczycieli, zaciekawienie).
 - 5.2. Wzajemne rozumienie się ucznia i nauczyciela.
 - 5.3. Metody kontroli i oceny uczniów (trafność oceny, formy oceny, jej wychowawczy aspekt, samoocena).
 - 5.4. Postawa nauczyciela (używane zwroty, pytania, intonacja głosu, bezsłowne oddziaływanie, stosunek do niepowodzeń ucznia, konsekwencja w egzekwowaniu wymagań).
6. Efekty pracy
 - 6.1. Stopień realizacji celów zajęć.
 - 6.2. Zrozumienie i stosowanie przez uczniów przekazanej im wiedzy.
 - 6.3. Operatywność zdobytej wiedzy.
7. Twórcze działania nauczyciela
 - 7.1. Atmosfera zajęć.
 - 7.2. Stosowane pytania (zadania) otwarte.
 - 7.3. Umiejętność elastycznego reagowania na nieprzewidziane sytuacje.
 - 7.4. Wpływ uczniów na rozwój przewodniej myśli zajęć.
 - 7.5. Reakcje nauczyciela na nietypowe zachowania, ciekawość uczniów.
 - 7.6. Sposób syntezy (łączenia) różnych wątków zajęć.
 - 7.7. Przełamanie (lub też nie) tradycyjnego podejścia.
 - 7.8. Sposoby rozwiązywania problemów w trudnych warunkach.

Program pedagogiki twórczości

Cele kształcenia:

Realizacja programu tegoż przedmiotu powinna służyć zrozumieniu istoty i sensu twórczości, jej prawidłowości i celów oraz uwarunkowań, procesów przemian, jej roli i funkcji. Realizacja programu winna wpływać na rozwijanie zainteresowań studentów problematyką twórczości. Studiowanie przedmiotu pedagogiki twórczości powinno służyć osiągnięciu określonych celów:

1. Zapoznaniu studentów z podstawami wiedzy dotyczącej istoty i prawidłowości procesu twórczego człowieka.
2. Zapoznaniu słuchaczy z istotą i sensem twórczości dzieci i młodzieży
3. Kształceniu umiejętności samodzielnego poszukiwania związku twórczości dzieci i młodzieży z warunkami osobowościowymi, rodzinnymi, szkolnymi, społecznymi.
4. Poznaniu podstawowych założeń, metod i technik badań i rozwijania twórczości dzieci i młodzieży.
5. Poznaniu przez studentów, poszukiwaniu przez nich i formułowaniu celów, zasad, przebiegu zajęć twórczych dla dzieci.
6. Wyzwalaniu twórczości u studentów uczestniczących w zajęciach.
7. Rozwinięciu umiejętności samokształcenia, samodzielnego studiowania, korzystania z informacji, literatury i czasopism.

Treści kształcenia

1. Aktualny stan wiedzy o twórczości. Kontrowersje definicyjne „twórczość, kreatywność” i ich kategorie. Pedagogika twórczości i jej specyfika, funkcje, formy. Wiedza naukowa a potoczna oraz wiedza a praktyka na temat twórczości. Źródła wiedzy: badania, doświadczenia, refleksje. Związek zachodzący między twórczością a fantazją, wyobraźnią, marzeniami. Zadania, zasady i funkcje twórczości.
2. Wymiary twórczości. Twórczość jako postawa, myślenie, proces, warunki, dzieło i jego cechy. Rodzaje twórczości zależne od przyjętych kryteriów. Środowisko endo- i egzogenne twórczości. Bariery blokujące twórczość.
3. Koncepcje twórczości: pedagogiczne (pełnienia ról, nowoczesna praca ludzka, działalność kulturotwórcza, samorealizacja osobista i zawodowa), psychologiczne (teorie asocjacji, behawioralne, postaci, poznawcze, personalistyczne, zdrowia psychicznego i humanistyczne).
4. Twórczość pedagogiczna jako praktyka kształcenia i wychowania nowoczesna, praca pedagogiczna, działalność innowacyjna, samorealizacja zawodowa. Twórczość nauczyciela subiektywna, obiektywna, niższego i wyższego rzędu, metodyczna. Cykl twórczego procesu pedagogicznego: diagnoza problemu, określanie celu, tworzenie innowacji, jej przyswajanie, dyfuzja, asymilowanie i dokumentowanie. Rola nauczyciela nowatora, jego osobowość, wiedza, cechy, motywacja, wartości, profil i status społeczny.
5. Innowacje pedagogiczne: czynnościowe i rzeczowe. Innowacje składowym elementem kultury jako proces i program zmian, ich sens czynnościowy i rzeczowy, względność, kategorie, własności, zakres i znaczenie.
6. Twórczość dzieci i młodzieży, jej treść, specyfika, rozwijanie i badanie. Rodzaje twórczości dziecięcej i młodzieżowej: poetycka, plastyczna, muzyczna, wokalna, ruchowa, taneczna, instrumentalna, techniczna, matematyczna itp. Twórczość a rozwój umysłowy. Środowisko ro-

dzinne, szkolne a twórczość dzieci i młodzieży. Ich twórczość a osiągnięcia szkolne i pozaszkolne. Zainteresowania wychowanków i ich czas wolny.

7. Metody i techniki rozwijające twórczość: synektyka, analogie, ZIW, skojarzenia i sekwencje, obserwacje i dedukcje, metaplany, „za i przeciw”, symulacje, drama, stacja zadaniowa, sesja „bierz i daj”, burza mózgu i jej odmiany, analiza morfologiczna, myślenie lateralne, twórcze rozwiązywanie problemów.
8. Treningi twórczości: umiejętności interpersonalnych, motywacje, zdolności, przewyższania przeszkód.
9. Lekcje twórczości (według K.J. Szmidt) – ich cele, zasady, strategie, budowa, znaczenie. Konstruowanie konspektów i ćwiczeń rozwijających twórczość człowieka.

Uwagi o realizacji programu

- Niniejszy program ma charakter ramowy. Prowadzący zajęcia nauczyciel akademicki dokonuje ich konkretyzacji w semestralnym rozkładzie zajęć, uwzględniając podmiotowość, zainteresowania, propozycje i potrzeby studentów.
- Zajęcia powinny wyzwalać własną aktywność studentów.
- Prowadzący zajęcia na początku realizacji programu konsultuje problematykę ze studentami, dostosowując ją do specjalizacji studiów.
- Ważną intencją tych zajęć jest także zapoznanie studentów z najnowszymi publikacjami i osiągnięciami nauk pokrewnych z danego zakresu, aby po zrealizowaniu tego materiału byli zorientowani w aktualnym stanie wiedzy o kierunkach badań oraz konieczności i możliwościach samodzielnego aktualizowania wiedzy z tego zakresu.
- Wymagania zaliczeniowe dotyczą:
 - tematyki i treści realizowanych w ramach przedmiotu,
 - znajomości wybranych pozycji z literatury obowiązkowej i uzupełniającej.
- W trakcie ćwiczeń przewiduje się również bieżące śledzenia ukazujących się publikacji zwartych, tekstów źródłowych i artykułów w czasopismach pedagogicznych.

Aneks 12

Tabela 62

Zastosowanie metody, techniki i narzędzia badawcze

Metoda badań	Technika	Narzędzia
Eksperyment pedagogiczny	1. Testy	1.1. Test sprawdzający znajomość zagadnień z pedagogiki twórczości (aneks 1). 1.2. Ankieta 4 – opinie studentów o realizacji pedagogiki twórczości (aneks 6). 1.3. Test myślenia dywergencyjnego J.P. Guilforda. 1.4. Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena. 1.4. Kwestionariusz twórczych zachowań KANH (dost. za S. Popek). 1.5. Kwestionariusz twórczego procesu pracy pedagogicznej nauczyciela kl. I–III (dost. za S. Popek). 1.6. Kwestionariusz twórczej pracy nauczyciela (dost. za S. Popek). 1.7. Kwestionariusz skali typologii twórczych postaw pedagogicznych nauczycie (dost. za S. Popek); 1.8. Testy statystyczne.
	2. Obserwacja	2.1. Schemat obserwacyjny studentów na zajęciach (aneks 4). 2.2. Protokół obserwacyjny zajęć (w szkole wyższej i w kl. I–III) pod kątem ich twórczości. 2.3. Kwestionariusz hospitacji zajęć (aneks 8).
	3. Analiza dokumentów	3.1. Programy autorskie utworzone przez studentów. 3.2. Macierze celów programów. 3.3. Grafy treści kształcenia programów. 3.4. Badanie poziomu twórczości w programach autorskich — kwestionariusz oceny konsensualnej z ujęciem triadowym (aneks 7). 3.5. Ankieta 1 — analiza krytyczna autorskiego programu studenta (aneks 2). 3.6. Ankieta 2. — elementy składowe innowacji (aneks 3).
Biograficzna	1. Biografia tematyczna	1.1. Rozprawki nauczycieli 1.2. Zdjęcia

BIBLIOGRAFIA

- ACHTENHAGEN F., MEYER H. W., Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1990.
- Adamski A., Bartne M., Bertrand O. i in. (red.), Edukacja w okresie transformacji. Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia nauczycieli w Polsce, Warszawa 1993.
- ADLER A., Sens życia, Warszawa 1986.
- ADLER A., Wiedza o życiu, Warszawa 1988.
- AJDUKIEWICZ K., Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Warszawa 1986.
- ALTSZULER H., Algorytm wynalazku, Warszawa 1975.
- AMABILE T., The Social Psychology of Creativity, New York 1983.
- ANDRUKIEWICZ W., Wokół fenomenu i istoty twórczości, Toruń 1999.
- ANTOSZKIEWICZ J., Metody heurystyczne: twórcze rozwiązywanie problemów, Warszawa 1990.
- BABBIE E., Badania społeczne w praktyce, Warszawa 2003.
- BARTKOWICZ Z., Nauczyciel kompetentny w perspektywie deontologicznej, [w:] Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość, Lublin 2007.
- BANACH C., Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy, Toruń 2001.
- BANDURA L., Trudności w procesie uczenia się, Warszawa 1968.
- Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość, Lublin 2007.
- BAUMAN T., O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych, [w:] T. Pilch, (red.), Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1995.
- BEE H.L., Psychologia rozwoju człowieka, Poznań 2004.
- BEREŹNICKI F., Dydaktyka kształcenia ogólnego, Kraków 2005.
- BERNACKA R.E., Konformizm i nonkonformizm a twórczość, Lublin 2004.
- BERTALANFFY L.V., Ogólna teoria systemów, Warszawa 1984.
- BEREŹNICKI F., Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939), Szczecin 1984.
- BIELUGA K., Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego, Kraków 2003.
- BLACKBURN S., Oksfordzki słownik filozoficzny, Warszawa 1994.
- BLOOM B.S., Taxonomy of Educational Objectives, New York 1956, 1971.
- BOGDANIENKO J., Kierowanie rozwojem wynalazczości, Warszawa 1981.
- BOGDANIENKO J., Innowacyjność przedsiębiorstw, Toruń 2004.
- BOLAN R., Recent Developments in England and Wales, [w:] B. Joyce (red.), Changing School Culture through Staff Development, Virginia 1990.
- BRUHLMEIER A., Edukacja humanistyczna, Kraków 2000.

- BRUNER J.S., W poszukiwaniu teorii nauczania, Warszawa 1974.
- BRZEZIŃSKA A., BURTOWY M., Psycho-pedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej, Poznań 1985.
- BRZEZIŃSKI J., Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice, Warszawa 2000.
- BRZEZIŃSKI J., Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa 1984, 1997.
- BURTOWY M., Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole, Poznań 1992.
- CACKOWSKI Z., Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego. Warszawa 1979.
- CACKOWSKI Z., Przeszkody epistemologiczne, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 4.
- CACKOWSKI Z., Przeszkody poznawcze i komunikacyjne jako warunek i pozytywna składowa poznawania i komunikowania, [w:] R. Mrozek (red.), Kultura — język — edukacja, t. II, Kraków 1989.
- CAMPBELL D.S., CASWELL H.L., Curriculum Development, [w:] Whipple (red.), The Foundations of Curriculum Making, Bloomington 1935.
- CEMPEL C., Teoria i inżynieria systemów – zasady i zastosowania myślenia systemowego, Radom 2006.
- CHLEWIŃSKI Z., Postawy a cechy osobowości, Lublin 1987.
- CHODKOWSKA M., KAZANOWSKI Z., Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej, Lublin 2007.
- Cresson E., FLYNNA P. (red.), Komisja Europejska: Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa, „Biała Księga”, Warszawa 1995.
- CSIKSZENTMIHALYI M., Implications of a System Perspective for the Study of Creativity, [w:] R.J. Sternberg (red.), Handbook of Creativity, Cambridge 1999.
- CUDOWSKA A., Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji, Białystok 2004.
- CYWIŃSKA M., Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych, Poznań 2004.
- CYWIŃSKA M., Konflikty interpersonalne wśród dzieci, Poznań 1995.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Toruń 1997.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Szczecin 1995.
- CZERNIAWSKA E., Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych, Warszawa 1999.
- CZEŻOWSKI T., O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach, Toruń 1948.
- CZYKWIN E., Samoświadomość nauczyciela, Białystok 1995.
- ĆWIKLIŃSKI A., Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej, Poznań 2005.
- DĄBEK M., Psychologia pracy, Wrocław 1980.
- DĄBEK M., Zainteresowanie własną pracą jako podstawa rozwoju zawodowego, Wrocław 1987.
- DE BONO E. Naucz się myśleć kreatywnie, Warszawa 1998.
- DE BONO E. Naucz swoje dziecko myśleć, Warszawa 1995.
- Delors J. (red.). Edukacja — jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO — Edukacja w XXI wieku, Paryż 1996.
- DENEK K., Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań–Toruń 1994.
- DENEK K., Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1983.
- DOBROŁOWICZ W., Psychodydaktyka kreatywności, Warszawa 1995.
- DRÓŻKA W., Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiograficzne nauczycieli polskich lat dzie-

Bibliografia

- więćdziesiątych, Kielce 2004.
- DRUCKER P.F., *Innowacja i przedsiębiorczość: praktyka i zasady*, Warszawa 1992.
- DRYDEN G., VOS J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003.
- DUDZIKOWA M., *Komunikacja międzyludzka: wybrane problemy*, Wrocław 1999.
- DUDZIKOWA M., *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcie — proces — kontekst. Interdyscyplinarne pojęcia*, Gdańsk 2007.
- DURAJ-NOWAKOWA K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000.
- DURAJ-NOWAKOWA K., *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992.
- DURAJ-NOWAKOWA K., *Źródła podejść do pedagogiki*, Kielce 2005.
- DYLAŁ S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- DYLAŁ S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.
- Dz.U. Nr 56 z 15 maja 2002 r., poz. 506, Rozporządzenie MEN i S z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki
- DZIEWULAK D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997.
- EISNER E. W., *The Educational Imagination*, New York 1993.
- EKIERT-OLDROYD D., *Pedeutologiczny kontekst dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje — problemy — rozwiązania*, Kraków 2003.
- EKVALL G., RYHAMMAR L., *The Creative Climate: Is't Determinants and Effects at Swedish University*, „Creative Research Journal”, 1999, t. 12, nr 4.
- ERIKSON E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000.
- ERIKSON E.H., *Tożsamość a cykle życia*, Poznań 2004.
- FELDMAN D.H., *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*, New York 1994.
- FLORIDA R., *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Community and Everyday Life*, New York 2002.
- FRAĆKOWIAK T.S., *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986.
- Fraćkowiak T.S. (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996.
- FROMM E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 2005.
- FROMM E., *Postawa twórcza*, [w:] M. Malicka (red.), *Twórczość czyli droga w nieznaną*, Warszawa 1989.
- FUDALEJ M., GOĆKOWSKI J., *Twórczość w pracy nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika”, z. 27, Łódź 1991.
- GERSTMAN S., *Postawy jako komponent wyznaczników zachowania się człowieka*, „Przegląd Psychologiczny”, 1966, nr 12.
- GIZA T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczyciela*, Kielce 1998.
- GIZA T., *Przygotowanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej: teoria i praktyka*, Kielce 1999.
- GLOTON R., CLERO C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988.
- GNITECKI J., *Metodologiczne problemy konstruowania i weryfikacji programów kształcenia*, [w:] H. Kosęta, (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Kraków 2000.
- GNITECKI J., *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1997.
- GNITECKI J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań 2007.
- GNITECKI J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006.

- GNITECKI J., Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej, Zielona Góra 1993.
- GNITECKI J., Zarys pedagogiki ogólnej, Gorzów 1999.
- GNITECKI J., Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej, Zielona Góra 1991.
- GOLDSTEIN K.M., BLACKMAN S., Cognitive Style: Five Approaches and Relevant Research, New York 1978.
- GORDON W., Synectics. The Development of Creative Capacity, New York 1961.
- GORDON W.T., Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi, Warszawa 2001.
- GÓRALSKI A., Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia, Warszawa 1990.
- GÓRALSKI A., Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne, Warszawa 2003.
- GÓRALSKI A., Twórcze rozwiązywanie zadań, Warszawa 1989.
- GÓRNIĘWICZ J.H., Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia, Olsztyn 2001.
- GRALEWSKI J., Struktura czynnikowa testu Zdolności Twórczych Tadeusza Żuka, [w:] M. Karwowski (red.), Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria — metodologia — diagnostyka, Warszawa 2006.
- GUILFORD J.P., Natura inteligencji człowieka, Warszawa 1978.
- GURYCKA A., Błąd w wychowaniu, Warszawa 1990.
- GURYCKA A., Rozwój i kształcenie zainteresowań, Warszawa 1989.
- GUZ S., Edukacja przedszkolna: efektywność i uwarunkowania, Lublin 1991.
- GUZ S., Edukacja przedszkolna w okresie przemian, Warszawa 1996.
- GUZ S., Oddziaływanie środowiska wychowawczego na rozwój osobowości dziecka rozpoczynających naukę szkolną, Lublin 1985.
- HAJDUK E., Hipoteza w badaniach społecznych. Poradnik dla studentów, Zielona Góra 2006.
- HAMER H., Klucz do efektywności nauczania, Warszawa 1994.
- HARTMANN N., Myśl filozoficzna i jej historia, Toruń 1994.
- HAWLICKI J., Galant J., Proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach I–III, Warszawa 1978.
- HONOROWSKI B., Struktura i kształtowanie postaw, „Psychologia Wychowawcza”, 1972, nr 1.
- HUBERMAN M., Networks that Alter Teaching, „Teachers and Teaching: Theory and Practice” 1995, nr 1.
- JAKÓBOWSKI J., Zarys teorii rozwoju nauczyciela, Bydgoszcz 1987.
- JANOWSKI A., Badanie zjawisk pedagogicznych, Kalisz 1980.
- JASKOT K., Aktywność społeczna studentów, Szczecin 1978.
- JUNG C.G., Archetypy i symbole, Warszawa 1993a.
- JUNG C.G., Mandala: symbolika człowieka doskonałego, Poznań 1993b.
- JUSZCZYK S., Badania ilościowe w naukach społecznych: szkice metodologiczne, Katowice 2005.
- Juszczyk S. (red.), Twórczy rozwój nauczyciela, Kraków 1996.
- KALTSOUNISA B., HIGDON G., School Conformity and its Relationship to Creativity, „Psychological Reports”, 1977, nr 40.
- KAMEDUŁA E., Kontrolowanie i ocenianie w szkole wyższej, [w:] K. Denek, T. Koszczyk, P. Oleśniewicz (red.), Edukacja Jutra, Wrocław 2006, tom 2.
- KAMEDUŁA E., Kształtowanie kompetencji nauczycieli dla zreformowanej szkoły, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), Edukacja Jutra, Częstochowa 1999.
- KAWECKI I., Wiedza praktyczna nauczyciela: studium etnograficzne, Kraków 2004.
- KAWECKI I., Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu, Kraków 2003.
- KEYN E., Stulecie dziecka, Warszawa 2005.
- KLONOWICZ T., Stres w Wieży Babel: różnice indywidualne a wysiłek inwestowany w trudną pracę umysłową, Wrocław 1992.

Bibliografia

- KOĆ-SENIUK G., Kompetencje pedagogiczne i ich kontekst edukacyjny, [w:] G. Koć-Seniuk (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Białystok 1995.
- KOHLBERG L., MAYER R., Rozwój jako cel wychowania, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa 2000.
- KOJS W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.
- KOMOROWSKA H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu*, Warszawa 1995.
- KOMOROWSKA H., *O programie prawie wszystko*, Warszawa 1999.
- KONARZEWSKI K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987.
- KONARZEWSKI K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2002a.
- KONARZEWSKI K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 2002b.
- KOSTERA M., *Antropologia organizacji: metodologia badań terenowych*. Warszawa 2003.
- KOZIELECKI J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa 1987.
- KOZIELECKI J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 1998.
- KRASOŃ K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego: kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice 2005.
- KRAWCEWICZ S., *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*. Warszawa 1987.
- KRZYSZOSZEK Z., *Z teorii i praktyki wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1967.
- KUBICKA D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zdaniowej*, Kraków 2003.
- KUJAWIŃSKI J., *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Poznań 2001.
- KUPISIEWICZ C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- KUPISIEWICZ C., *Metody programowania dydaktycznego*, Warszawa 1975.
- KUŹNIAK I., *Badania ilościowo-jakościowe w pedagogice*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczak, (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, Szczecin 2000.
- KUŹNIAK I., *Kierowanie i zarządzanie szkołą*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra*, Częstochowa 1999.
- KUŹNIAK I., *Test niezależności X² w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Koszyc, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner, (red.), Wrocław 2007.
- KWAŚNICA R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994.
- Kwaśnica R., Semków J. (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*, Wrocław 1995.
- KWIATKOWSKA H., *Edukacja nauczycieli: kontekst, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997.
- KWIATKOWSKA H., *Nowe orientacje w kształceniu nauczycieli: założenia i metody edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1988.
- KWIATKOWSKA H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska H., T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Kwiatkowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Kwieciński Z. (red.), *Alternatywne myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa 2000.
- KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., *Ku pedagogiki pogranicza*, Toruń 1990.
- LERNIER I.J., SKATKIN M.N., *Zadania i treści kształcenia ogólnego i politechnicznego, „Dydaktyka Szkoły Średniej”* 1979.
- LEWIN A., *O systemie wychowania: tworzenie systemu wewnątrz szkoły: problemy i technika*, Warszawa 1972.
- LEWOWICKI T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986.
- LEWOWICKI T., *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997.
- LESIAK-LASKA E.I., *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych u nauczycieli klas początkowych*, Rzeszów 1998.
- LIMONT W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej.: badania eksperymentalne*, To-

- ruń 1996.
- LIMONT W., Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej, Toruń 1994.
- LIMONT W., Teoria i praktyka edukacji dzieci zdolnych, Kraków 2005.
- ŁASZCZYK J., W kierunku pedagogiki twórczości, [w:] W. Limonit (red.), *Twórczość: Zdolności, Środowisko. Edukacja*, Toruń 1997.
- ŁOBOCKI M., ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców, Warszawa 1992.
- ŁOBOCKI M., Altruizm a wychowanie, Lublin 2002.
- ŁOBOCKI M., Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków 2005.
- ŁUKASZEWSKI W., Wielkie pytania psychologii, Gdańsk, 2003.
- ŁUKASZEWSKI W., Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984.
- ŁUSZCZUK W., Wybrane aspekty psychopedagogicznych przemian edukacyjnych w Polsce, Katowice 1996.
- MACIASZEK M., Finał pracy zawodowej nauczyciela: z doświadczeń nauczycieli, Warszawa 1990.
- MALICKA M., *Twórczość, czyli droga w nieznanne*, Warszawa 1989.
- MAGDA M., Analiza „Programu wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klas 1-3” Jadwigi Hanisz, „Nauczycie i Szkoła” 2003.
- MAGDA M., Integracja w autorskich programach edukacji wczesnoszkolnej, [w:] J. Jakóbcowski, A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, Bydgoszcz 2002.
- MAGDA M., Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w pracy z uczniem, [w:] K. Ferenz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Zielona Góra, 2002.
- MAGDA M., Kompetencje moralne nauczyciela, [w:] E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002.
- MAGDA M., Kompetencje nauczycieli do tworzenia autorskich programów nauczania podstawą ich samodzielności i aktywności, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, nr 18
- MAGDA M., Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym, [w:] A. Zduniak, Z. Dziemianko (red.), *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań-Warszawa 2002.
- MAGDA M., Kreatywne rozwiązywanie problemów zawodowych, [w:] S.D. Frejman i B. Pietrulewicz (red.), *Problemy edukacyjne przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników*, Zielona Góra 2002.
- MAGDA M., Twórcze postawy nauczycieli akademickich, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Kraków 1999.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., Odwaga nauczycieli do pedagogicznego tworzenia, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*. Zielona Góra 2003.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., Wymiary twórczości pedagogicznej, [w:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrkowski (red.), *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, Poznań 2003.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., Poczucie odpowiedzialności moralnej nauczyciela wobec uczniów i ich rodziców, „Edukacja Otwarta” 2002, nr 01/02.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., Zachowania twórcze i odtwórcze studentów pedagogiki, [w:] B. Idzikowski, Narkiewicz-Niedbalec E., Zielińska M., Papiór E. (red.), *Młodzież polska w nowym łądzie społecznym*, Zielona Góra 2003.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., Modernizowanie edukacji wczesnoszkolnej, Zielona Góra 2004.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., *Twórczość dzieci wstępnej edukacji*, Legnica 2005.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., Twórcze kształcenie. Utopia czy rzeczywistość, „Dydaktyka Literatury”, z. XXV, Zielona Góra 2005.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela kl. I–III, Zielona Góra

Bibliografia

- 2007.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., Realizacja twórczości w wybranych programach kierunku pedagogiki szkoły wyższej, [w:] K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.), Edukacja Jutra, „XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe” Wrocław 2008.
- MALEWSKI M., Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej, Wrocław 1998.
- MALICKA M., Twórczość czyli droga w nieznaną, Warszawa 1989.
- MARODY M., Technologie intelektu, Warszawa 1987.
- MARSHALL G., Słownik socjologii i nauk społecznych, Warszawa 2005
- MATCZAK A., Style poznawcze: rola indywidualnych preferencji, Warszawa 1982.
- MATCZAK A., Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli, Warszawa 2003.
- MATCZAK A., JAWOROWSKA A., STAŃCZAK J., Rysunkowy test Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena, Warszawa 1998.
- MATUSZEWSKI R., O naturze wiedzy i poznania. Dlaczego świat można rozumieć?, Poznań 2004.
- MASLOW A.H., Motywacja i osobowość, Warszawa 2006.
- MAY R.J., Odwaga tworzenia, Poznań 1994.
- MAY R.J., The Courage to Create, New York 1975.
- MADRZYCKI T., Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, Warszawa 1977.
- MELOSIK Z., Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji, Poznań 1995.
- MELOSIK Z., Współczesne amerykańskie spory edukacyjne, Poznań 1994.
- MICHALAK R., Aktywizowanie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, Poznań 2004.
- MICHEL M., DUDEK S.Z., Mother – Child Relationships and Creativity, „Creativity Research Journal” 1991, nr 4.
- MIETZEL G., Psychologia kształcenia, Gdańsk 2002.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), Pedagogika. Leksykon, Warszawa 2000.
- MUSZYŃSKA E., Swoboda, przymus, pomoc w relacji dziecko – dorosły, Poznań 1998.
- NALASKOWSKI A., Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki, Warszawa 1998.
- NAWROCYŃSKI B., Zasady nauczania, Warszawa 1975.
- NĘCKA E., Pobudzenie intelektu: zarys formalnej teorii inteligencji, Kraków 2000.
- NĘCKA E., Proces twórcy i jego ograniczenia, Kraków 1987, wzn. 1995.
- Nęcka E., Psychologia twórczości, Gdańsk 2001.
- NIEMIERKO B., Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowanie. Warszawa 1990.
- NOSAL C., Twórcze przetwarzanie informacji, [w:] C. Nosal (red.), Twórcze przetwarzanie informacji. Ujęcie poznawcze, Warszawa 1992.
- Nowacki T.W. (red.), Słownik pedagogiki pracy, Wrocław 1986
- NOWACZYK C., Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, Warszawa 1995.
- NOWAK J., Wynalazczość a wychowanie, Wrocław 1975.
- OBUCHOWSKI K., Adaptacja twórcza, Warszawa 1985.
- OBUCHOWSKI K., Kody umysłu i emocji, Łódź 2004.
- OKOŃ W., Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1987.
- OKOŃ W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004.
- OKOŃ W., Rzecz o edukacji nauczycieli, Warszawa 1991.
- OKOŃ W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1995, wzn. 2003.
- OLECHNICKI K., ZALĘCKI P., Słownik socjologiczny, Toruń 2004.
- ORNSTEIN A. C., HUNKINS F.P., Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka, Warszawa 1998.

- OSTROWSKA U., Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym, Kraków 2000.
- OSTROWSKA U., Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej, Bydgoszcz 1998.
- PACHOCIŃSKI R., Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole, Warszawa 1998.
- PALKA S., Kształcenie przez badanie w praktyce szkolnej, Kraków 1984.
- PALKA S., Pedagogika w stanie tworzenia: kontynuacje, Kraków 2003.
- PALKA S., Praca badawcza w procesie kształcenia, Kraków 1977.
- PALKA S., Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli, Warszawa 1989.
- PALKA S., Warunki efektywności nauczania w szkole średniej, Warszawa 1977.
- Parzęcki R.(red.), Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli, Bydgoszcz 1998.
- PIAGET J., Równoważenie struktur poznawczych, Warszawa 1981.
- PILCH T., Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa 2001.
- PIETRASIŃSKI Z., Myślenie twórcze, Warszawa 1969.
- PIETRASIŃSKI Z., Podstawy psychologii pracy, Warszawa 1976.
- PIETRASIŃSKI Z., Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu, Warszawa 2001.
- PIOTROWSKI E., Myślenie twórcze i krytyczne w edukacji, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.), Tendencje w dydaktyce współczesnej, Toruń 1998.
- PIOTROWSKI E., Rola myślenia w procesie poznawania rzeczywistości przez ucznia, [w:] K. Zatoń, T. Koszczyc, M. Sołtysik (red.), Edukacja Jutra, Wrocław 2007, t. 2.
- PLISIECKI J., Film i sztuki tradycyjne, Lublin 2005.
- PLISIECKI J., Miejsce i rola sztuki w życiu młodzieży, Lublin 1974.
- PLUCKER J.A., RENZULLI J.S., Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity, [w:] R.J. Sternberg, (red.), Handbook of Creativity, Cambridge 1999.
- POPEK S., Człowiek jako istota twórcza, Lublin 2003.
- POPEK S., Kwestionariusz Twórczego zachowania. KANH, Lublin 1990.
- POPEK S., Modele psychiki a podstawowe pytania psychologii twórczości, Lublin 2009 (w druku).
- Popek S. (red.), Aktywność twórcza dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
- Popek S. (red.), Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży, Warszawa 1985.
- Popek S. (red.), Twórczość w teorii i praktyce, Lublin 2004.
- Popek S. (red.), Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka, Lublin 1996.
- POPHAM W.J., BAKER E.L., AERA Monograph on Curriculum Evaluation. Instructional Objectives, Chicago 1970.
- PÓLTURZYCKI J., Dydaktyka dla nauczycieli, Płock 2002.
- PRZYBOROWSKA B., Struktury innowacyjne w edukacji: teoria, praktyka, rozwój, Toruń 2003.
- RADLIŃSKA H., Oświata dorosłych. Zagadnienie, dzieje, formy, organizacja, Warszawa 1947.
- RADZIEWICZ J., Działalność wychowawcza szkoły: wstęp do badań systemowych, 1992.
- RADZIEWICZ J., Edukacja alternatywna: o innowacjach mikrosystemowych, Warszawa 1992.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji, Kraków 1999.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., Teorie modernizacji a kształtowanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej, [w:] A. Radziejewicz-Winnicki (red.), Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce, Katowice 1995.
- RATAJCAK Z., Człowiek w sytuacji innowacyjnej, Warszawa 1980.
- REBER A.S., REBER E.S., Słownik psychologii, Warszawa 2005.
- REYKOWSKI J., Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość, Warszawa 1986.
- REYKOWSKI J., Psychologia ogólna, Warszawa 1992.

Bibliografia

- ROGERS C., O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię, Poznań 2002.
- RUSAKOWSKA D., Nauczyciel i innowacje pedagogiczne, Warszawa 1986.
- RUTKOWIAK J., GNITECKI J., Pedagogiki i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, Radom 1999.
- SADOWSKI W.N., Podstawy ogólnej teorii systemów: analiza logiczno-metodologiczna, Warszawa 1978.
- SCHULZ R., Nauczyciel jako innowator, Warszawa 1989.
- SCHULZ R., Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej, Warszawa 1990.
- SCHULZ R., Twórczość pedagogiczna, Warszawa 1994.
- SIEMEK-TYLIKOWSKA A.E., Osiągnięcia uczniów zdolnych, Lublin 2001.
- SIEMEK-TYLIKOWSKA A., Podstawy teoretyczne doboru treści kształcenia, Warszawa 1988.
- SIMONTON D.K., Creativity in Science. Chance, Logic, Genius and Zeitgeist, New York 2004.
- SKRZYPCZAK J., Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej, „Edukacja Dorosłych”, 1998, nr 3.
- Sobol E. (red.), Mały słownik języka polskiego, Warszawa 1995.
- SOŁOWIEJ J., Psychologia twórczości, Gdańsk 1997.
- SOŚNICKI K., Dydaktyka ogólna, Wrocław 1959.
- SOWIŃSKA H., Dynamika przemian w klasie szkolnej, Poznań 1988.
- SOWIŃSKA H., Klasa szkolna jako zespół wychowawczy, Poznań 1974.
- SOWIŃSKA H., MISIORNY R., MICHALAK R., Kontekst edukacji zintegrowanej, Poznań 2002.
- SULLOWAY F.J., Freud, Biologist of the Mind : Beyond the Psychoanalytic Legend, Londyn 1992.
- STASIAK M.K., Kształcenie podmiotu, Łódź 2002.
- STASIAKIEWICZ M., Twórczość i interakcja, Poznań 1999.
- STEMPULAK M., Podejście systemowe we współczesnej psychologii polskiej, Lublin 1995.
- STRELAU J., CIARKOWSKA W., NĘCKA E., Różnice indywidualne: możliwości i preferencje, Warszawa 1992.
- STERNBERG R.J., Psychologia poznawcza, Warszawa 2001.
- STRÓŻOWSKI W., Dialektyka twórczości, Kraków 1983.
- STRÓŻOWSKI W., Ontologia, Kraków 2004.
- STRZAŁECKI A., Psychologia twórczości: między tradycją a ponowoczesnością, Warszawa 2004.
- STRZAŁECKI A., Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych: ujęcie prakseologiczne, Wrocław 1989.
- STRZELECKI A., Wybrane zagadnienia psychologii twórczości, Warszawa 1969.
- SUCHODOLSKI B., Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje, Warszawa 2003.
- SUCHODOLSKI B., Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka, Warszawa 1990.
- SUCHODOLSKI B., O działalności twórczej, „Studia Pedagogiczne” 1976, t. XXVIII.
- SUCHODOLSKI B., Twórczość — rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości, [w:] B. Suchodolski (red.), Wychowanie i strategię życia, Warszawa 1987.
- SZACKI J., Historia myśli socjologicznej, t. I–II, Warszawa 2002.
- SZAWARSKI ., Rozmowy o etyce, Warszawa 1987.
- SZEMPRUCH J., Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce, Rzeszów 2000.
- SZEWCZUK W., Podstawy psychologii: podręcznik akademicki, Warszawa 2000.
- SZEWCZUK W., Słownik psychologiczny, Warszawa 1979.
- Szewczuk W. (red.), Encyklopedia psychologii, Warszawa 1998.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (red.), Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Kraków 2000.
- SZMATKA J., Małe struktury społeczne: wstęp do mikrosocjologii strukturalnej, Warszawa 1989.

- SZMIDT K.J., Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej, Łódź 2001a.
- SZMIDT K.J., Szkice do pedagogiki twórczości, Kraków 2001b.
- SZMIDT K.J., Pedagogika twórczości, Gdańsk 2007.
- SZMIDT K.J., Program edukacyjny „Żywioly”. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym, Warszawa 1998.
- Szmidt K.J. (red.), Trening twórczości w szkole wyższej, Łódź 2005.
- SZYMAŃSKI M., Twórczość i style poznawcze uczniów, Warszawa 1987.
- SZYMAŃSKI M.S., Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce, [w:] M.S. Szymański, Horner W. (red.), Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania, Warszawa 2005.
- SZWARTLANDER J., Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne, „Znak”, 1995, nr 10, s. 8.
- ŚLIWERSKI B., Edukacja pod prąd, Kraków 2001.
- TANNENBAUM A.J., Gifted children, New York 1990.
- TATARKIEWICZ W., Dzieje sześciu pojęć, Warszawa 1982.
- TAYLOR I.A., An Emerging View of Creative Actions, [w:] J.W. Getzels (red.), Perspectives in Creativity, Chicago 1975.
- TCHORZEWSKI A., MOLESZAK A., W kręgu powinności moralnych nauczyciela, Bydgoszcz 1994.
- TOKARSKI J., Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1980
- TOKARZ A., Dynamika procesu twórczego, Kraków 2005.
- TOMASZEWSKI T., Główne idee współczesnej psychologii, Warszawa 1998.
- TOMASZEWSKI T., Wstęp do psychologii, Warszawa 1984.
- TORRANCE E.P., Torrance Tests of Creative Thinking, Bensenville 1974.
- TYSZKOWA M., Doświadczenia, kultura i rozwój psychiczny jednostki, Poznań 1987.
- TYSZKOWA M., Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia, Warszawa 1988.
- URBAN K.K., Recent Trends in Creativity Research and Theory, Munich 1992.
- USZYŃSKA-JARMOC J., Twórcza aktywność dzieci: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju, Białystok 2003.
- WAŁOSZEK D., Program edukacji dzieci: geneza, istota, kryteria, Warszawa 2005.
- Wałoszek D. (red.), Pytania o edukację, Zielona Góra 2003.
- WĘGLIŃSKA M., Jak się przygotować do zajęć zintegrowanych?, Kraków 2005.
- WIĘCKOWSKI R., Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa 1998.
- WISZNIAKOWA N., Akmeologia kreatywna. Psychologia rozwoju ludzkich możliwości twórczych, Łódź 2003.
- WŁODAREK J., ZIÓŁKOWSKI M., Metoda biograficzna w socjologii, Warszawa 1990.
- WŁODARSKI J., ZIÓŁKOWSKI M., Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii, [w:] Włodarski J., Ziółkowski M. (red.), Metoda biograficzna w zarysie, Warszawa–Poznań 1990.
- WŁODARSKI Z., Psychologia uczenia się, Warszawa 1996, t. 1.
- WOJNAR I., Sztuka jako podręcznik życia, Warszawa 1984.
- WOJAŃSKI N., Rozwój biologiczny człowieka, Warszawa 1992.
- WOŁOZYN S., Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie, Warszawa 1964.
- WRÓBLEWSKA M., Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów, Białystok 2005.
- WUJEK T., Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych, Warszawa 1992.
- ZABOROWSKI Z., Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela, Warszawa 1986.
- ZACZYŃSKI W., Metodologiczna tożsamość dydaktyki, Warszawa 1988.
- ZACZYŃSKI W., Praca badawcza nauczyciela, Warszawa 2000.
- ZACZYŃSKI W., Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia, Warszawa

Bibliografia

1990.

ZBOROWSKI J., Rozwijanie aktywności twórczej dzieci, Warszawa 1989.

ZIMNY Z. M., Kształcenie szkolne: konstrukcja programów, Częstochowa 1988.

ZIMNY Z., Metodologia badań społecznych, Częstochowa 2000.

ZNANIECKI F., WILLIAM I.T., Chłop polski w Europie i Ameryce, Warszawa 1976.

ZNANIECKI F., WILLIAM I.T., A Lengyel paraszt Európában es Amerikában Budapeszt 2002.

ŻECHOWSKA B., Efektywność pracy nauczyciela: wyznaczniki, tendencje, problemy: studium porównawcze, Katowice 1982.

ŻUCHELKOWSKA K., Zestawy multimedialne w wielostronnym kształceniu studentów, Bydgoszcz 1995.

ŻUK T., Uzdolnienia twórcze a osobowość, Poznań 1986.

Cytowane prace dyplomowe przygotowane pod kierunkiem autorki rozprawy

BURDZY I., Unowocześnianie pracy zawodowej nauczyciela kl. I-III środkami dydaktycznymi, WSM, Legnica 2006.

GORDON T., Rozwiązywanie konfliktów w grupie przedszkolnej przez twórczych i odtwórczych Nauczycieli, WSM, Legnica 2006.

JEDYNAK E., Metody twórczej pracy nauczyciela w edukacji przedszkolnej, WSM, Legnica 2006.

SPÓREK-MAJKA I., Zewnętrzne uwarunkowania twórczości pedagogicznej nauczycieli klas I-III, WSM, Legnica 2006.

CONDITIONING OF EFFECTIVE EDUCATION OF EARLY SCHOOL TEACHERS WITHIN PEDAGOGICAL CREATIVITY

Marzenna Magda-Adamowicz

Introduction.....	7
1. Conditioning of effective education of early school teachers within pedagogical creativity in the light of professional literature	11
1.1. Essence of creativity.....	11
1.1.1. The concept and dimensions of creativity	11
1.1.2. Position of creativity in the systemic description of the teacher	14
1.1.3. The development of an adult's creativity.....	20
1.2. Endogenic conditioning of pedagogically creative teachers of early primary education.....	27
1.2.1. Personal features of the pedagogically creative teacher	27
1.2.2. Pedagogically creative process	37
1.2.3. Types and conduct of pedagogically creative attitudes of teachers	42
1.3. Social factors of pedagogical creativity of early school teachers	49
1.3.1. Family and school environment.....	50
1.3.2. Creativity at work	54
1.3.3. Pedagogical creativity during professional development of teachers.....	59
1.4. Polish contemporary education of early school teachers within pedagogical creativity	66
1.4.1. Educating teachers in Poland.....	67
1.4.2. Educational training and development of teachers within pedagogical creativity	73
1.4.3. Methods developing creativity of a subject	76
Conclusions.....	84
2. An original concept of levels and scopes of pedagogical creativity of teachers.....	86
2.1. Sources inspiring the construction of own concepts	86
2.1.1. Pedagogical creativity and systemological inspirations of pedagogy	86
2.1.2. Interactive theory of creativity.....	90
2.1.3. Education for creativity and levels of creativity	95
2.2. Subjective pedagogical creativity of narrower range	99
2.2.1. Teacher-pupil meeting	101

2.2.2. Pedagogical innovations	105
2.2.3. Theoretical and common knowledge	107
2.3. Subjective pedagogical creativity of wider range	112
2.3.1. Effectiveness of pedagogical work	112
2.3.2. Pedagogical modifications	116
2.3.3. Creating own programmes.....	119
2.4. Objective pedagogical creativity of narrower range	132
2.4.1. Creative problem solving.....	132
2.4.2. Process of pedagogical changes.....	137
2.4.3. Original programmes created individually or by a team	139
2.5. Objective pedagogical creativity of wider range.....	144
2.5.1. Creative style of pedagogical work	144
2.5.2. Creativity as professional self-accomplishment	147
2.5.3. Creating new original ideas, concepts	153
Conclusions.....	160
3. Methodology of own research into conditioning of education of early school teachers within pedagogical creativity.....	163
3.1. Research goals, problems and hypotheses	163
3.2. Variables and indicators of their measurement.....	165
3.3. Research methods, techniques and tools	171
3.4. Organization and course of own research.....	189
3.5. Description of research sample	191
Conclusions.....	191
4. Conditioning of effective education of early school teachers within pedagogical creativity in the light of own research.....	193
4.1. Effectiveness of teachers' education within pedagogical creativity.....	193
4.1.1. An analysis of the syllabus of pedagogy of creativity in education of early primary teachers	193
4.1.2. Effectiveness of the implementation of pedagogy of creativity within the effects of the educational process of early primary teachers	206
4.1.3. Endogenic conditioning of creative teachers before and after the experiment	236
4.1.4. Pedagogical creativity on individual levels and ranges among students taking part in the experiment	270
4.1.5. A type of creative attitudes and the course of pedagogical creativity of the authors of early primary programmes created within the experiment.....	287
4.1.6. Implementation of creativity in original programmes of early primary education designed by the participants of the experiment.....	316
4.2. Social conditioning of pedagogical creativity in the opinion of the teachers-participants of the experiment.....	364
4.2.1. Family towards creative pedagogical process of students	364

4.2.2. Self-development and self-education of students as an inspiration of pedagogical creativity.....	366
4.2.3. Co-operation between pedagogically creative teachers and other direct subjects of education.....	368
4.2.4. Teachers' Development Centres and teachers-consultants as initiators of pedagogical creativity of the experiment participants	372
4.2.5. Significance of the requirements of the Ministry of Education for the development of pedagogical creativity of early school teachers	374
Conclusions.....	376
Recapitulation, conclusions and postulates.....	379
Annexes.....	391
Literature.....	412
Cited diploma thesis written under the supervision of the paper's author	422

Summary

Creativity of early school teachers is possible because everyone carries out ordinary intellectual operations. Creativity expands the frames of our lives, making a human being unique and cheerful and it enables to reach valuable values of development, which counteracts negative symptoms of contemporary civilisation.

This paper has two basic goals: theoretical and practical ones. The former is realised through theoretical systematization of knowledge in a chosen area and results of empirical research into possibilities, ranges and areas of teachers' education within pedagogical creativity. Owing to this a scientific theory is rationally and effectively developed and the theory becomes the basis for practical activities. The practical goal results from generalizing the results of own research and applying them in direct pedagogical activities.

The paper consists of four chapters preceded by an introduction; the first two chapters have a theoretical introduction, then there are methodological and empirical introductions.

Chapter one, which is theoretical, consists of four subchapters. The basic category is creativity treated as personality traits, process, conduct, attitude, product, value and lifestyle (discussed in subchapters 1.1. and 1.2.). Social conditioning is an essential category of creativity, analysed in 1.3. The concept of educating early school teachers within pedagogical creativity – subchapter four – is derived by the author from ontological, psychological and humanistic concepts of creativity. The author also understands the need for teaching pedagogical creativity to other teachers (working with older pupils) but it goes beyond the scope of this paper as it would have to be researched by a bigger group of researchers.

Chapter two contains the author's own interpretation of pedagogical creativity, its levels and ranges. Here, it must be emphasized that the author analyses pedagogical creativity of teachers (following R. Schulze, 1994) in many aspects, on many levels in cause and effect relation, also accepting teachers' understanding of pedagogical creativity, which is seen in their teaching and educating work at school and after classes. An individual act of the teacher's self development is an effect of numerous elements of the system, that is creative process, thinking, goals, motives, conduct, creative attitudes and organization of work, which are continuously updated and developed in the process of creative solving of educational problems, as well as under an influence of the closest pedagogical environment (see. S. Popek, 2003). Thus, the interactive theory of creativity by S. Popek, its dimensions by R. Schulz and levels by E. Nęcki became the theoretical basis of the author's concept of levels and ranges of pedagogical creativity among early school teachers. While designing and carrying out the experiment teachers were taught the pedagogy of creativity, which is part of the concept of education for creativity (chapter 2.1.).

Chapter three discusses methodological assumptions of experimental and biographic research carried out between 1998 and 2006 at universities in Zielona Góra, Legnica and Łowicz, on a sample of 400 people. The research included individuals aged between 20 and 48 who did extramural courses of integrated early school education and preschool education.

Due to the fact that the author assumes a holistic view of the researched phenomenon part four contains the analysis and interpretation of the results of own research which covers some selected aspects of the research from general view to details. Four aspects are essential for creativity, i.e. personality traits, the process of creation, its product and the product's properties, and the environment, therefore the paper focuses on those four aspects. First, the syllabus of the pedagogy of creativity was analysed whether it really covers creativity (subchapter I in chapter 4). Then, its effectiveness was examined (section 4.1.2.) taking into account the conditioning and course of pedagogical creativity on its levels and ranges (sections 4.1.3., 4.1.4. and 4.1.5.). After that, original programmes designed by the students during the experiment were analysed and compared (see 4.1.6.), that is the products of creative activities of the teachers taking part in the experiment.

Having analysed and interpreted own research, an alternative hypothesis (H1) was assumed. The hypothesis provided that educating for pedagogical creativity realized by means of creative methods and creativity trainings was more successful than conventional methods. The creative methods of teaching are more effective than conventional methods by 12%. Thus, teaching pedagogical creativity by means of creative methods affects the number and quality of created innovations, as well as it affects the awareness of goals and teaching contents. Creative methods and trainings cause a 35% increase in the level of creative thinking in the experimental group in comparison to the control group (taught by means of traditional methods). The fluency of thinking, as well as verbal, associational and concept fluency have increased among the individuals in the experimental group. The experiment did not bring any significant changes in the creative conduct of early school teachers. After the experiment the number of individuals with visual, intellectual and reflexive type of creative attitude has increased by 10% in the control group and by 15% in the experimental one. Also, the number of teachers with behavioural and intuitive attitude decreased proportionally.

The research into social conditionings of pedagogical creativity is closed by the result analysis and interpretation (see 4.2.). According to the research results, social conditionings of pedagogical creativity among early school teachers are favourable. Half of the respondents claim that their parents discovered and developed their pedagogical and creative interests. Their self-education and professional self-development was achieved by taking part in peer teaching and reading professional literature. They think that an attitude of each subject of education (that is pupils, parents, other teachers and head teachers) to them and their innovations is quite positive. Only a quarter of the respondents is not in a close contact with teachers-consultants. There is a statistical relation between external conditionings and pedagogical creativity of the teachers. In general terms it is noticeable but small. A positive correlation leads to the conclusion that the better the environmental conditions of the respondents are, the more often they will be willing to be creative. Individual elements of the closest environment affect the respondents' pedagogical creativity in close relation to external factors (S. Popek, 2003), which can 'be explored by educationalists and didactics that tries to discover which teaching and educational conditions are the most profitable for creativity [...], which conditions support or prevent creativity...' (K. J. Szmidt, 2007, p. 66).

The final part of the book contains final thoughts, research conclusions, postulates to do further practice and research, as well as cited literature and annexes.

FAKTOREN DER BILDUNGSEFFEKTIVITÄT BEI DEN LEHRERN DER KLASSEN I–III IM BEREICH DER PÄDAGOGISCHEN KREATIVITÄT

Marzenna Magda-Adamowicz

Einführung	7
1. Determinanten der Bildungseffektivität bei den Lehrern der Klassen I–III im Bereich der pädagogischen Kreativität im Lichte der Fachliteratur	11
1.1. Wesen der Kreativität	11
1.1.1. Begriff und Ausmaße der Kreativität	11
1.1.2. Platz der Kreativität in der systemischen Beschreibung des Lehrers	14
1.1.3. Entwicklung der Kreativität beim Erwachsenen	20
1.2. Endogene Faktoren bei pädagogisch kreativen Lehrern für Anfangsklassen	27
1.2.1. Persönlichkeitsmerkmale eines pädagogisch kreativen Lehrers	27
1.2.2. Der pädagogisch kreative Prozess	37
1.2.3. Pädagogisch kreative Verhaltensweisen und Typen von Lehrehaltungen	42
1.3. Soziale Faktoren der pädagogischen Kreativität der Lehrer für Klassen I–III	49
1.3.1. Familien- und Schulumilieu	50
1.3.2. Kreativität am Arbeitsplatz	54
1.3.3. Pädagogische Kreativität im Laufe der Berufsentwicklung von Lehrern	59
1.4. Aktuelle Bildung der Lehrer für Anfangsklassen in Polen im Bereich der pädagogischen Kreativität	66
1.4.1. Bildung der Lehrer in Polen	67
1.4.2. Fort- und Weiterbildung der Lehrer im Bereich der pädagogischen Kreativität	73
1.4.3. Methoden zur Entwicklung der eigenen Kreativität des Subjekts	76
Zusammenfassung	84
2. Autorenkonzept von Stufen und Umfängen der pädagogischen Kreativität der Lehrer für Anfangsklassen	86
2.1. Inspirationsquellen zur Erstellung des eigenen Konzeptes	86
2.1.1. Pädagogische Kreativität und systemische Inspirationen der Pädagogik	86
2.1.2. Interaktive Theorie der Kreativität	90
2.1.3. Bildung im Feld der Kreativität und Kreativitätsstufen	95
2.2. Subjektive pädagogische Kreativität engeren Umfangs	99
2.2.1. Lehrer – Schüler – Begegnung	101
2.2.2. Pädagogische Innovationen	105
2.2.3. Theoretisches und gängiges Wissen	107
2.3. Subjektive pädagogische Kreativität breiteren Umfangs	112

2.3.1. Effektivität der pädagogischen Arbeit	112
2.3.2. Pädagogische Modifikationen.....	116
2.3.3. Entwicklung von Autorenprogrammen.....	119
2.4. Objektive pädagogische Kreativität engeren Umfangs	132
2.4.1. Kreative Lösung von Problemen	132
2.4.2. Prozess pädagogischer Veränderungen.....	137
2.4.3. Individuell oder kollektiv gebildete Autorenprogramme.....	139
2.5. Objektive pädagogische Kreativität breiteren Umfangs.....	144
2.5.1. Kreativität als berufliche Selbstverwirklichung.....	147
2.5.2. Entwicklung neuer, origineller Ideen, Konzepte	153
Zusammenfassung.....	160
3. Methodologie der eigenen Forschung über Faktoren der Lehrerausbildung für Klassen I-III im Bereich der pädagogischen Kreativität.....	163
3.1. Ziele, Probleme und Hypothesen der Forschung	163
3.2. Variablen und Kennziffer deren Messung	165
3.3. Methoden, Techniken und Instrumente der Forschung	171
3.4. Organisation und Verlauf der Eigenforschung	189
3.5. Charakteristik der Stichprobe	191
Zusammenfassung.....	191
4. Bedingungen der Effektivität der Lehrerausbildung für Klassen I-III im Bereich der pädagogischen Kreativität im Lichte der Eigenforschungsergebnisse	193
4.1. Effektivität der Lehrerausbildung für Klassen I-III im Bereich der pädagogischen Kreativität.....	193
4.1.1. Analyse des Programms der Kreativitätspädagogik in der Ausbildung der Lehrer für Anfangsklassen.....	193
4.1.2. Effektivität der Realisierung des Programms der Kreativitätspädagogik im Bereich der Ergebnisse der Lehrerausbildung für Anfangsklassen im Feld der pädagogischen Kreativität.....	206
4.1.3. Endogene Faktoren der kreativen Lehrerbildung für Klassen I-III vor und nach dem Experiment	236
4.1.4. Verlauf der pädagogischen Kreativität auf einzelnen Stufen und in einzelnen Bereichen bei den sich am Experiment beteiligenden Studenten.....	270
4.1.5. Typ der kreativen Haltung und Verlauf der pädagogischen Kreativität bei Autoren der im Rahmen des Experimentes erstellten Lernprogramme für Anfangsklassen.....	287
4.1.6. Realisation der Kreativität in Autorenprogrammen für fröhschulische Bildung, erstellt von Teilnehmern des Experimentes	316
4.2. Soziale Faktoren der pädagogischen Kreativität in Meinungen der Lehrer – Teilnehmer des Experimentes	364

4.2.1 . Die Familie gegenüber dem kreativen pädagogischen Prozess der Studierenden	364
4.2.2. Selbstvervollkommnung und Selbstbildung der Studierenden als Inspiration für pädagogische Kreativität	366
4.2.3. Zusammenarbeit der pädagogisch kreativen Lehrer für niedrigere Klassen mit anderen direkten Subjekten der Bildung.....	368
4.2.4. Zentren für Lehrerweiterbildung und Lehrer-Methodiker als Initiatoren der pädagogischen Kreativität bei Teilnehmern des Experimentes	372
4.2.5. Bedeutung der Anforderungen des Bildungsministeriums für Entwicklung der pädagogischen Kreativität bei Lehrern der Klassen I–III.....	374
Zusammenfassung.....	376
Rekapitulation, Schlüsse und Vorschläge	379
Anhänge	391
Zitierte Literatur412Zitierte Diplomarbeiten, vorbereitet unter der Leitung der Autorin dieser Abhandlung	422

Zusammenfassung

Kreativität bei Lehrern für Anfangsklassen ist möglich, denn jeder führt einfache intellektuelle Denkopoperationen durch, die am Schöpferakt beteiligt sind; dies beglückt sowohl diejenigen, die daraus schöpfen, als auch die Schöpfer selbst. Kreativität erweitert die Rahmen unseres Lebens, wodurch sie aus dem Menschen ein einzigartiges und glückliches Wesen macht und ihm ermöglicht, seine Entwicklung wertvoll zu gestalten, indem er negativen Erscheinungen der zeitgenössischen Zivilisation entgegenwirkt.

Die vorliegende Arbeit realisiert zwei grundlegende Ziele: das theoretische und das praktische. Das erste Ziel wird durch theoretische Systematisierung des Wissens aus dem gewählten Bereich und der erworbenen Ergebnisse empirischer Untersuchungen über Möglichkeiten, Gebiete und Bereiche der Lehrerbildung für Klassen I-III im Feld der pädagogischen Kreativität erreicht. Dank dem entwickeln wir rationell und erfolgreich die wissenschaftliche Theorie, die eine Grundlage für praktisches Tun bildet. Das praktische Ziel dagegen resultiert aus Verallgemeinerungen der erworbenen Ergebnisse der Eigenuntersuchungen und deren Anwendung in der direkten pädagogischen Handlung.

Die vorliegende Abhandlung besteht aus vier Kapiteln, denen eine Einführung vorangeht: zwei erste sind theoretisch, zwei weitere methodologisch und empirisch konzipiert.

Das erste, theoretische Kapitel besteht aus vier Unterkapiteln. Die grundlegende Kategorie ist hier die Kreativität, die als Persönlichkeitsmerkmale, Prozess, Verhaltensweisen, Haltungen, Produkt, Wert und Lebensstil (Unterkapitel 1.1. und 1.2. wurden dieser Frage gewidmet) betrachtet wird. Eine wichtige Kategorie der Kreativität sind soziale Bedingungen, was im nächsten Unterkapitel 1.3. behandelt wurde. Das Konzept der Lehrerbildung für Anfangsklassen im Bereich der pädagogischen Kreativität – das vierte Unterkapitel – leitet die Autorin aus ontologischen und psychologischen humanistischen Konzepten der Kreativität ab. Die Autorin setzt auch die Bildung anderer Lehrer (d.h. Klassen der höheren Stufe) im Bereich der pädagogischen Kreativität voraus, was jedoch über die Möglichkeiten eines einzelnen Forschers und einer Abhandlung weit hinausgeht.

Die eigene Interpretation der pädagogischen Kreativität sowie deren Stufen und Bereichen enthält Kapitel 2. Wir möchten an dieser Stelle betonen, dass die Autorin die pädagogische Kreativität der Lehrer unter mehreren Aspekten, Stufen und Ebenen in Verbindung mit der Ursache-Folge-Abhängigkeit erörtert, wobei eine engere Auffassung der pädagogischen Kreativität der Lehrer angenommen wird, die in der didaktischen, erzieherischen und Betreuungsarbeit im Unterricht, in außerunterrichtlichen Veranstaltungen und im außerschulischen Unterricht zum Ausdruck kommt. Als ein individueller Akt der Selbstverwirklichung des Lehrers ist sie ein Effekt der Wirkung vieler Elemente des Systems, das heißt: eines kreativen Prozesses, des Denkens, der Ziele, Motive, des Verhaltens, kreativer Haltungen und der Arbeitsorganisation, der im kreativen Prozess der Lösung von Bildungsproblemen und Fragen des Einflusses des nächsten pädagogischen Umfelds immer wieder aktualisiert und bereichert wird (siehe S. Popek, 2003). Somit bildeten die interaktive

Theorie der Kreativität von S. Popek, ihre Ausmaße und Gebiete bei R. Schulz sowie Stufen nach E. Necki die theoretische Grundlage des Autorenkonzeptes von Stufen und Bereichen der pädagogischen Kreativität der Lehrer für Anfangsklassen. Bei der Vorbereitung und Realisation des Experimentes dagegen wurden die Lehrer im Bereich der pädagogischen Kreativität so gebildet, indem Methoden und Trainingsformen der Kreativität angewendet wurden, was in die Rahmen des Konzeptes der Bildung zur Kreativität passt (Unterkapitel 2.1.).

Im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden methodologische Voraussetzungen experimenteller und biographischer Untersuchungen besprochen, die 1998-2006 an Hochschulen in Zielona Góra, Legnica und Łowicz, an einer 400 Personen zählenden Stichprobe geführt wurden. Untersucht wurden Personen im Alter von 20-48 Jahren, die integrierte Bildung in Vorschul- und Anfangsklassen im Fern- bzw. Abendstudium studierten.

Da die Autorin die holistische Auffassung der untersuchten Erscheinung annimmt, wurde im vierten Kapitel die Analyse und Interpretation der Ergebnisse von Eigenuntersuchungen dargestellt, indem vom Allgemeinen zum Detail übergegangen wird. Da für die Kreativität ihre vier Aspekte von Bedeutung sind, d.h. Persönlichkeitsmerkmale, Kreativitätsprozess, Werk und seine Merkmale wie auch das Umfeld, wurden sie in der Abhandlung berücksichtigt. Zuerst wurde das Programm der Kreativitätspädagogik für Hochschulen unter dem Gesichtspunkt der Realisation von Kreativität analysiert (erstes Unterkapitel des vierten Kapitels). Demnächst wurde seine Effektivität im Bereich der Lehrergebnisse (4.1.2.) unter Berücksichtigung von endogenen Faktoren und Verlauf der pädagogischen Kreativität in einzelnen Stufen und Bereichen (4.1.3., 4.1.4. und 4.1.5.) untersucht. Dann wurden von den Studenten bei der Realisation des Experimentes entwickelte Autorenprogramme der Analyse unterzogen (siehe 4.1.6.), d.h. Produkte der kreativen Tätigkeit der am Experiment teilnehmenden Lehrer wurden bewertet.

Nach der durchgeführten Analyse und Interpretation der Eigenuntersuchungen wurde eine alternative Hypothese (H1) angenommen, die voraussetzt, dass die Bildung im Bereich der pädagogischen Kreativität, wenn sie mit kreativen Arbeitsmethoden und kreativen Trainingsformen realisiert wird, größere Resultate bringt als konventionelle Bildungsmethoden. Kreative Realisierungsformen der didaktischen Arbeit sind im Vergleich zu konventionellen Arbeitsmethoden um 12% effektiver. Man kann also feststellen, dass die Realisierung der Bildung im Bereich der pädagogischen Kreativität mit kreativen Arbeitsmethoden auf die Zahl und Qualität der geschaffenen Innovationen wie auch auf die Bewusstheit der Lehrziele und -inhalte Einfluss hat. Kreative Methoden und Trainingsformen beeinflussen um 35% den Zuwachs des kreativen Denkniveaus in der experimentellen Gruppe im Verhältnis zur Kontrollgruppe (in der Inhalte nach traditionellen Arbeitsmethoden realisiert wurden). Bei den Probanden aus der experimentellen Gruppe kam es durchschnittlich zur Erhöhung der Denkgewandtheit, stieg vor allem die Redegewandtheit, Ideengewandtheit und assoziative Gewandtheit. Das Experiment hat zu keinen wesentlichen Veränderungen im kreativen Verhalten der Lehrer für Anfangsklassen beigetragen. Nach der Durchführung des Experimentes stieg um 10% die Zahlenstärke der Lehrer in der Kontrollgruppe und um 15% in der experimentellen, die visuellen und intellektuell-reflexiven Typ der kreativen Haltung vertreten, wie auch verringerte sich proportional die Population der Lehrer mit behavioristischer und intuitiver Haltung.

Die Ganzheit der Eigenuntersuchungen über die nächsten sozialen Faktoren, die der pädagogischen Kreativität dienen, endet eine Analyse und Interpretation der Ergebnisse (siehe 4.2.). Soziale Faktoren der pädagogischen Kreativität der Lehrer für Klassen I-III sind – nach Ergebnissen der Eigenuntersuchung – für sie sehr fördernd. Die Hälfte der Untersuchten behauptet, dass die Eltern ihre pädagogischen und kreativen Interessen entdeckt und entfaltet haben. Der Prozess deren Selbstbildung und beruflicher Selbstvervollkommnung nahm die Form der Teilnahme an dem von Kollegen geführten Unterricht und des Lesens der Literatur für Methodik an. Sie sind der Meinung, dass das Verhältnis jedes Subjektes der Bildungskette (Schüler, Eltern, anderer Lehrer und Schulleitung) zu ihnen und ihren Innovationen positiv ist. Nur ein Viertel der Respondenten hat schwachen Kontakt mit dem Lehrer-Methodiker. Es gibt eine statistische Abhängigkeit zwischen den äußeren Faktoren und der pädagogischen Kreativität der Lehrer für Anfangsklassen. Sie ist, verallgemeinert, deutlich, jedoch gering. Die positive Korrelation lässt feststellen, dass je besser die Bedingungen im Umfeld der Probanden sind, um so häufiger sie pädagogisch kreativ sind. Einzelne Elemente des nächsten Milieus wirken auf die pädagogische Kreativität der Untersuchten in enger Verbindung mit inneren Faktoren (S. Popek, 2003), was ein Feld „zur Beschreibung für einen Pädagogen, aber auch für die Didaktik ist, die auf die Fragen zu antworten versucht, welche didaktisch-erzieherischen Bedingungen für die Kreativität am günstigsten sind [...], welche Faktoren die Kreativität begünstigen und hemmen ...“ (K. J. Szmidt, 2007, S. 66).

Das Buch schließt mit einem Fazit, Schlussfolgerungen aus Untersuchungen, Postulaten für die Praxis und weitere Untersuchungen sowie der zitierten Literatur und Anhängen.