

Iwona CZAJA-CHUDYBA  
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie

## Odkrywanie i wspieranie wartości w procesie dziecięcej twórczości

### **Abstract: Discovering and Supporting the Values in Child Creation Process**

Creativity constitutes one of the features characterizing children. However, the estimation of products of child creative activity causes a lot of problems, since it represents not the universal value, but the subjective one related to abilities and stage of development. In the initial part of the paper there are presented fields of six types of values that may be realized in creativity of pupils of primary education. They are connected with the author's own conception of creativity stimulation for classes 1–3 within the programme "I discover the world in a creative way" (Twórczo odkrywam świat). Author's researches were devoted to the analysis of opinions formulated by 123 teachers within the field of: the stage of difficulty of estimating the children's creativity; preparation of teachers to the process of creativity evaluation; possibility of realization of individual values types during educational situations that stimulate creativity. As the most difficult to estimate as well as to realize during classes, teachers indicated the values related to the constructive criticism field, such as: impartiality, objectivity, scepticism and inquisitiveness. Considerable number of teachers pointed out also their lack of preparation for the factual evaluation of children ideas values. Results obtained show the necessity to develop the personal and methodical competences at teachers, connected with constructive criticism (mostly the abilities to construct educational situations aiming to develop and support such values during creative activities).

**Key words:** values in creation process, primary education

**Słowa kluczowe:** wartości w procesie tworzenia, edukacja wczesnoszkolna

### **Wprowadzenie**

Zdolność tworzenia jest jedną z cech wyróżniających człowieka. Jako *homo creator* może przekształcać, zmieniać siebie i ulepszać swoje otoczenie. Twórczość uznać także należy za niezbędny warunek rozwoju ludzkiej kultury i cywilizacji. W pedagogice i psychologii przez twórczość najczęściej rozumie się działanie, które ce-

chuje względną nowość i znaczenie dla społeczeństwa. I tak M. Stein (1997, s. 11) definiuje twórczość jako „proces, którego rezultatem jest stworzenie jakiejś nowości, mającej szanse przetrwania oraz odpowiadającej oczekiwaniom grupy ludzi stanowiącej w danym czasie określone środowisko społeczno-kulturowe”. Także Z. Pietrasiński (1969) określa twórczość jako aktywność przynoszącą wytwory nowe, a zarazem akceptowane i uznane — społecznie wartościowe.

Twórczość można więc opisywać z perspektywy kryteriów jej oceny — nowości (pomysłowości, oryginalności) oraz wartości (adekwatności, użyteczności, cenności). W odniesieniu do wskaźnika nowości E. Nęcka (2001) wyróżnia twórczość wyjątkową, wybitną, która umożliwia zasadnicze zmiany w cywilizacji. Do niej odnosi się pojęcie *geniuszu* — najczęściej najwyższego poziomu funkcjonowania intelektualnego bądź twórczego, określające osobę wybitnie uzdolnioną, uznaną społecznie, cechującą się mistrzostwem w jakiejś dziedzinie, mającą talent, zdolną do tworzenia uznanych arcydzieł. Drugi rodzaj twórczości to twórczość przyziemna, zwyczajna, codzienna, której przejawy nie muszą być bezwzględnie nowe i uniwersalne, a którą oceniamy w kontekście możliwości podmiotu jako wspomaganie przystosowania się do otoczenia (w tym rozumieniu będzie ona obejmowała również twórczość dziecka). W odniesieniu do wyniku tworzenia pojęcie jego „wartości” natomiast oznacza: „znaczenie”, „cЕННОŚĆ”, „ważność”, „walor”. Autor zwraca jednak uwagę także na wieloznaczność pojęcia i wielość wartości w twórczości. Nawiązując do platońskich wartości uniwersalnych, E. Nęcka (2001) wyróżnia cztery obszary wartości urzeczywistniane przez dojrzałą twórczość: poznawczy (w przypadku twórczości naukowej), estetyczny (w odniesieniu do twórczości artystycznej i literackiej), etyczny (w dziedzinie dobra publicznego i społecznego), dodając jeszcze specyficzny dla twórczości wynalazczej obszar pragmatyczny. J. Uszyńska-Jarmoc (2007) wymienia dodatkowo obszar autokreacyjny (twórczość związana z kreacją „ja”) jako istotny dla autonomii i podmiotowości dziecka.

W autorskiej koncepcji, związanej z programem uzupełniającym dla klas 1–3 pt. „Twórczo odkrywam świat”, którego celem było rozwijanie kreatywności dziecięcej (Czaja-Chudyba, Went, 2009), założono, że sytuacje edukacyjne będą dotyczyć następujących sześciu rodzajów wartości:

— wartości autokreacyjne (twórczość w obszarze kreatywnej samo-realizacji), takie jak: odwaga, otwartość, samosterowność, szacunek dla siebie, samorozwój. Są one związane z samoświadomością, samooceną, a przede wszystkim z transcendencją dziecka (Kozielecki, 2002) i mogą niwelować znaczenie podmiotowych barier w procesie tworzenia — szczególnie antykreatywnych sądów na własny temat, nieśmiałości oraz lęku, konkurencyjnych motywów oraz autocenzury (Dobrołowicz, 1993; Nęcka, 1999). To wartości, które pozwalają na odwagę twórczego działania, a także na wiarę, że to, co myślimy, i to, jak dzia-

łamy, jest właściwe i dobre. Są to wartości, dzięki którym można wzmocnić u uczniów motywację osiągnięć, a także wartości związane z osobistą wolnością i nonkonformizmem. Obszar ten łączy się z kształtowaniem u uczniów zdolności metapoznawczych. Ich realizacja w ramach programu polegała na organizowaniu sytuacji edukacyjnych umożliwiających uczniom odniesienie się do siebie, poznawanie własnych możliwości, rozbudzanie świadomości celów, nakierowanych nieraz na twórcze ich modyfikowanie, budowanie adekwatnej samooceny i poczucia skuteczności działań;

— wartości poznawcze (twórczość w zakresie nauki) dotyczą dążeń do poznania prawdy, wdrażania postawy naukowca i badacza, w tym szczególnie etyki działań naukowych (stosowania takich wartości i zasad, jak: uczciwość i nienaśladowanie, niekopiowanie pomysłów, sumienność oraz rzetelność, wiarygodność). W programie „Twórczo odkrywam świat” ten typ wartości urzeczywistniany był przez: rozwijanie uczniowskich zainteresowań i poszerzanie ich zakresu; konstruowanie przez ucznia wiedzy opartej na osobistym doświadczeniu, ale wykazującej walory naukowości, eksploratywności i weryfikowalności, a także przez zadania mające zapoznać dzieci ze sposobami pracy naukowca (gromadzenie danych, problematyzowanie rzeczywistości, eksperymentowanie, formułowanie i sprawdzenie hipotez);

— wartości etyczne (twórczość w dziedzinie dobra publicznego i społecznego) dotyczą: dobra, altruizmu, wolności, życzliwości, sprawiedliwości, odpowiedzialności, tolerancji, troski i szacunku dla innych. Podczas zajęć z dziećmi realizowane były przez odniesienie się do drugiego człowieka i organizowanie takich sytuacji edukacyjnych, dzięki którym można usprawnić relacje interpersonalne, kreatywnie rozwiązywać konflikty międzyludzkie oraz społeczne zarówno w mikro- (klasa szkolna), jak i w makroskali (we wspólnocie lokalnej). Istotnym polem działań była analiza i interpretacja problemów globalnych oraz organizowanie przez uczniów różnorodnych form pomocy innym;

— wartości estetyczne (twórczość w obszarze sztuki i literatury) odnoszą się do różnych form piękna. W programie „Twórczo odkrywam świat” koncentrowano się na rozwijaniu ekspresji twórczej w dziedzinach sztuk plastycznych, muzyki, ruchu (taniec, drama), kształtowaniu wrażliwości na piękno literatury oraz podejmowaniu twórczości literackiej;

— wartości pragmatyczne (twórczość wynalazcza) obejmują: adekwatność, użyteczność, trafność, wydajność, funkcjonalność. Akcentowano je, omawiając historię odkryć oraz usprawnień w dziedzinie techniki, elektroniki, medycyny i innych nauk przyrodniczych, telekomunikacji, mediów, a także w gospodarce. Próby wdrażania tych wartości podejmowano w trakcie zajęć konstruktorskich z wykorzystaniem prawdziwych i hipotetycznych materiałów;

— wartości konstruktywnego sceptycyzmu (myślenie krytyczne) związane są z: obiektywnością, logicznością, ciekawością (pytajnością), odwagą, sceptycyzmem, refleksyjnością, otwartością na wielostronność ujęcia problemu. Uznano, że konstruktywny krytycyzm należy odnosić do czterech zakresów: 1) umysłowego — rozwijanie zdolności myślenia logiczno-analitycznego, np. przez analizę i interpretację informacji, reklam, mediów, bezstronność i stosowanie tych samych kryteriów w ocenie rozwiązań własnych i cudzych; 2) wspierania postawy badawczej — za pomocą stymulowania tzw. myślenia pytajnego (Szmidt, 2006) oraz podawania w wątpliwość aktualnej wiedzy (Czaja-Chudyba, 2009); 3) refleksyjności — np. przez umiejętność poszukiwania danych i analizę źródeł ich pochodzenia, zastanawianie się nad przyczynami własnego oraz cudzego działania lub/i werbalnej wypowiedzi); 4) odwagi — np. krytykowanie rozwiązań nieadekwatnych lub nieprawdziwych.

### **Badania własne**

Podjęte badania miały na celu ujawnienie opinii nauczycieli na temat wartości w procesie twórczości dziecka w edukacji wczesnoszkolnej. Zgodnie z przyjętymi ramami koncepcyjnymi określono sześć obszarów analizy twórczości dziecka i łączące się z nimi wartości (kreacja „ja” — wartości autokreacyjne; dobro publiczne i społeczne — wartości etyczne; konstruktywna krytyka — wartości konstruktywnego sceptycyzmu; twórczość wynalazcza — wartości pragmatyczne; twórczość artystyczna i literacka — wartości estetyczne; twórczość naukowa — wartości poznawcze). Skoncentrowano się na następujących pytaniach badawczych:

1. Realizację jakich wartości umożliwia dziecku działanie twórcze?
2. Które wartości dziecięcej twórczości wydają się najtrudniejsze do oceny w edukacji wczesnoszkolnej?
3. Na ile i w jakim zakresie nauczyciele czują się przygotowani do oceny wartości twórczości dziecka?
4. Które z wartości w odniesieniu do dziecięcej twórczości wydają się najtrudniejsze do zrealizowania w edukacji wczesnoszkolnej?

Badania zostały przeprowadzone w grupie 123 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z województwa małopolskiego, uczęszczających na studia uzupełniające II stopnia. Wybrano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Badanie przeprowadzono w listopadzie 2015 r.

### Wartość twórczego działania dziecka w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Analizie poddano 300 pisemnych wypowiedzi nauczycielek. Dotyczyły one rodzaju wartości, które kształtuje u dziecka działanie twórcze. W opinii badanych podejmowanie przez ucznia twórczości stwarza możliwość rozwoju wartości autokreacyjnych i poznawczych. Typowe było uzasadnianie, że twórczość pozwala na: „poznanie własnych możliwości”, „niezależność”, „unikanie schematyczności w postępowaniu”, „wzrost poczucia własnej wartości”. Szczegółowe wyniki analizy prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Wartości w twórczym działaniu dziecka w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Rodzaje wartości w twórczym działaniu dziecka	Odpowiedzi nauczycieli [%]
wartości autokreacyjne	47
wartości poznawcze	33
wartości etyczne	8
wartości estetyczne	8
wartości pragmatyczne	3
wartości konstruktywnego sceptycyzmu	1

Źródło: badania własne

### Ocena wartości twórczości ucznia edukacji wczesnoszkolnej w opinii nauczycieli

Zdaniem nauczycielek najłatwiej oszacować wartości etyczne dzieł artystycznych. Dotyczy to np. oceny: moralnego aspektu pomysłów i zachowania dziecka; uczciwości; poprawności działań; prawości, a szczególnie tego, że dziecko nikogo nie krzywdzi swoimi pomysłami. Według badanych relatywnie łatwo jest także orzekać o różnych rodzajach piękna (znaczna liczba nauczycielek określiła jednak ten typ wartości jako najtrudniejszy do oceny).

Najbardziej skomplikowanym zadaniem w opinii nauczycielek okazało się ocenianie wartości konstruktywnego krytycyzmu, związane z osądem, na ile rozwiązania dziecka (lub poruszane problemy) są krytyczne, a formułowane przez nie pytania — obiektywne i bezstronne. Badane uznały też za niełatwe wydawanie opinii o poznawczych wartościach twórczości uczniów, łączących się z określeniem poprawności merytorycznej, bezbłędności, oryginalności lub no-

wości pomysłu. Ich zdaniem wymaga to znacznej wiedzy i przygotowania wykraczającego poza standardy edukacji wczesnoszkolnej. Szczegółowe dane dotyczące stopnia trudności szacowania wartości ekspresji twórczej dziecka zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Ocena stopnia trudności szacowania wartości ekspresji twórczej ucznia edukacji wczesnoszkolnej w opinii nauczycieli

Rodzaje wartości w twórczym działaniu dziecka	Średni stopień trudności oszacowania wartości	Liczba nauczycieli uznających dany typ wartości za najłatwiejszy do oceny N = 123	Liczba nauczycieli uznających dany typ wartości za najtrudniejszy do oceny N = 123
wartości konstruktywnego sceptycyzmu	4,33	14	35
wartości poznawcze	3,71	4	23
wartości pragmatyczne	3,59	9	11
wartości autokreacyjne	3,26	27	29
wartości estetyczne	3,07	36	24
wartości etyczne	2,70	32	6

Skala oszacowań: od 1 — najłatwiejsza ocena do 6 — najtrudniejsza ocena. Źródło: badania własne

### Przygotowanie nauczycieli do oceny wartości dziecięcej twórczości w edukacji wczesnoszkolnej

Nauczycielki deklarowały także, na ile czują się przygotowane do oceniania wartości w poszczególnych dziedzinach dziecięcej twórczości. Najwięcej respondentek wskazywało na brak kompetencji do określania ważności pomysłu w obszarze wartości pragmatycznych, obejmujących ocenę np. przydatności, oryginalności i jakości usprawnień. Najwięcej nauczycielek czuje się natomiast wystarczająco przygotowanych do oceny wartości etycznych i estetycznych. Nie było też żadnej, która przyznałaby się do nieprzygotowania do oceny poprawności merytorycznej twórczości uczniów. Szczegółowe wyniki analizy wypowiedzi badanych zostały zamieszczone w tabeli 3.

Tabela 3. Ocena stopnia przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do oceny wartości ekspresji twórczej ucznia

Rodzaje wartości w twórczym działaniu dziecka	Średnia ocena stopnia przygotowania nauczycieli	Liczba nauczycieli deklarujących całkowite nieprzygotowanie do oceny wartości N = 123	Liczba nauczycieli deklarujących średnie przygotowanie do oceny wartości N = 123	Liczba nauczycieli deklarujących wystarczające przygotowanie do oceny wartości N = 123
wartości etyczne	1,51	5	50	68
wartości estetyczne	1,28	14	60	49
wartości konstruktywnego sceptycyzmu	1,15	18	69	36
wartości poznawcze	1,11	–	109	14
wartości autokreacyjne	1,11	9	72	32
wartości pragmatyczne	0,89	32	73	18

Skala oszacowań: 0 — brak przygotowania, 1 — średnie przygotowanie, 2 — wystarczające przygotowanie. Źródło: badania własne

### Realizacja wartości w procesie stymulowania twórczości uczniów edukacji wczesnoszkolnej

W opinii nauczycielek najprostsze do realizacji w edukacji wczesnoszkolnej były wartości związane ze sztuką (szczególnie podkreślano aktywność plastyczną, muzyczną i literacką) i relacjami społecznymi (np. twórcze rozwiązywanie konfliktów w klasie). Za najtrudniejsze respondentki uznały stymulowanie konstruktywnego krytycyzmu (np. rozwijanie bezstronnego stosunku do informacji, mediów oraz wspieranie postawy badawczej). Niełatwe okazało się także stymulowanie autokreacji dziecka, obejmujące m.in. rozwijanie odwagi, niezależności czy wysokiej samooceny dziecka. Wyniki analizy oceny stopnia trudności realizacji wyróżnionych typów wartości w ekspresji twórczej ucznia edukacji wczesnoszkolnej zostały zawarte w tabeli 4.

Deklaracje nauczycielek zestawiono z ich propozycjami twórczych sytuacji edukacyjnych, związanych z realizacją poszczególnych typów wartości. Podczas analizy oceniono adekwatność dwóch projektów podawanych przez nauczycielki. Najbardziej trafne przykłady dotyczyły działań łączących się z realizacją wartości estetycznych (np.: tworzenie początków lub zakończeń opowiadań, przygotowanie wieczorku poetyckiego, wymyślanie historii do utworów mu-

Tabela 4. Ocena stopnia trudności realizacji wyróżnionych typów wartości w ekspresji twórczej ucznia edukacji wczesnoszkolnej w opinii nauczycieli

Rodzaje wartości w twórczym działaniu dziecka	Średni stopień trudności realizacji wartości	Liczba nauczycieli uznających dany typ wartości za najłatwiejszy w realizacji N = 123	Liczba nauczycieli uznających dany typ wartości za najtrudniejszy w realizacji N = 123
wartości konstruktywnego sceptycyzmu	4,89	5	50
wartości autokreacyjne	4,03	17	36
wartości pragmatyczne	3,81	4	18
wartości poznawcze	3,37	14	6
wartości etyczne	2,96	16	7
wartości estetyczne	2,00	59	4

Skala oszacowań: od „1” — najłatwiejsze w realizacji do „6” — najtrudniejsze w realizacji.  
Źródło: badania własne

zycznych, tworzenie kolaży, reinterpretacja prac plastycznych wybitnych mistrzów) oraz poznawczych (np.: tworzenie własnych definicji pojęć, zajęcia „z lupą przez świat”, przeprowadzanie eksperymentów i predykcja ich skutków, typu „co stanie się później”).

Najczęstsze błędy nauczycielek dotyczyły organizowania twórczych zajęć związanych ze sferą wartości krytycznych (za nieprawidłowe uznano egzemplifikacje typu: obserwacja wzrostu fasolki, spotkania z ciekawymi ludźmi, rozmowa o tym, w czym jesteśmy do siebie podobni) i etycznych (tu najczęściej błędnie podawano np.: ocenę poprawnego i niewłaściwego zachowania ucznia). W odniesieniu do tych typów wartości kilka nauczycielek nie potrafiło podać ani jednej propozycji działań (w przypadku konstruktywnego krytycyzmu były to cztery osoby, a w przypadku etyki jedna). Procent błędnych sytuacji edukacyjnych dotyczących realizacji wartości w twórczym działaniu dziecka podanych przez nauczycieli został przedstawiony w tabeli 5.

## Wnioski

Na podstawie uzyskanych wyników należy zauważyć, iż za najtrudniejsze zarówno w ocenie, jak i w realizacji nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej uznają wartości związane z konstruktywnym krytycyzmem, a więc z: bezstronnością,



Tabela 5. Błędne sytuacje edukacyjne dotyczące realizacji wartości w twórczym działaniu dziecka podanych przez nauczycieli

Rodzaje wartości w twórczym działaniu dziecka	Błędne propozycje nauczycieli dotyczące realizacji wartości [%]
wartości konstruktywnego sceptycyzmu	26
wartości etyczne	18
wartości autokreacyjne	15
wartości pragmatyczne	13
wartości poznawcze	7
wartości estetyczne	6

Źródło: badania własne

obiektywizmem, dociekliwością i krytycyzmem. Są to dane potwierdzające wcześniejsze badania i analizy zachowań oraz poglądów nauczycieli klas 1–3 (Klus-Stańska, 2005, 2006). Przyczyna znacznego zaniedbania tego obszaru może tkwić w takich barierach konstruktywnego krytycyzmu jak już opisywane (np. Czaja-Chudyba, 2013): niekompetencja (niedowartościowanie) poznawcza nauczycieli, związana z iluzją oczywistości, absolutyzowaniem wiedzy, fundamentalizmem interpretacyjnym, schematyzmem, sztywnością i inercją poznawczą, niewiedzą i niską kulturą poznawczą oraz negatywne konotacje łączone z krytyką. Istotne mogą być także psychiczne obawy nauczycieli wiążące się z ryzykiem obniżenia/utruty autorytetu lub zburzeniem pozytywnych relacji, które obejmują różne rodzaje zagrożeń — lęk przed utratą statusu, utratą poczucia wspólnoty (poczucie winy z powodu zranienia kogoś) i przed utratą poczucia bezpieczeństwa. Inhibitorami postawy krytycznej mogą być również inne cechy osobowościowe i zachowania: bezrefleksyjność, brak odwagi (niechęć do podjęcia ryzyka), autorytaryzm i dominacja czy brak odporności na trudne sytuacje.

Często nauczyciele przeciwstawiają także twórczość i krytycyzm, co wydaje się skutkiem oddziaływania nierzadko spotykanego, potocznego osądu, którego źródło tkwi w jednej z zasad istotnych na początkowym etapie twórczości (norma „nie krytykuj”). W fazie wyboru i dopracowania pomysłów winna być ona uzupełniona właśnie o konstruktywną krytykę, a sama krytyka niewątpliwie dynamizuje i aktywizuje działanie twórcze (Czaja-Chudyba, 2009).

Szczególnie ważną barierą w realizacji wartości związanych z konstruktywnym krytycyzmem jest styl i tradycja polskiej edukacji, w której dominują: schematyzm, skrótowość i prowizoryczność, niejednokrotnie mające wymiar tzw. przemocy symbolicznej, ignorowanie w dyskursie edukacyjnym wielu ob-

szarów społecznego tabu, nacisk na średnią oraz zorientowanie edukacji na „produkt” — na kompetencje, umiejętności, a nie na „proces”. Brak krytyki nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej często uzasadniają także niedostosowaniem intelektualnym dzieci na tak wczesnym etapie edukacji. Otwarte pozostaje jednak pytanie, w jakim momencie należałoby rozpocząć owo osvajanie uczniów z konstruktywną krytyką, a na podstawie licznych spostrzeżeń badaczy (por. np. Elwich, Łagodzka (red.), 1996) można uznać, że nawet bardzo wczesne inicjowanie tego procesu daje pozytywne efekty.

Istotną przeszkodą w docenieniu wartości konstruktywnego krytycyzmu może być także pogląd o małej przydatności krytyki do osiągnięcia sukcesu życiowego, mający swe korzenie w nadal silnym w edukacji konformizmie grupowym (szczególnie w przypadku rówieśniczych norm grupowych typu „nie wychylaj się”).

Negatywnie na proces wdrażania wartości krytycznych w edukacji wczesnoszkolnej mogą wpływać również czynniki środowiskowe, a szczególnie: statusowy system ról rodzinnych oraz zamknięte systemy komunikacji i interakcji (autorytarne stosunki w rodzinie), sztywność obyczajów i konwenansów społecznych, negatywne konotacje społeczne pojęcia „krytyka” i stereotypy (np. „ciekawość to pierwszy stopień do piekła”) oraz hermetyczny socjocentryzm myślenia społecznego („tylko my mamy rację”), w którym eliminuje się wartość indywidualizmu, wolności, posiadania innego zdania. Należy więc pamiętać, iż promowanie „buntowniczej” (sceptycznej) postawy ucznia może spotkać się z nieprzychylnym odbiorem rodziców i środowiska.

W interpretacji wyników badań nauczycielek zastanawia natomiast deklarowana łatwość zarówno rozpoznawania, jak i realizowania wartości estetycznych — prawdopodobnie należy to łączyć ze specyfiką działań nauczyciela w kształceniu zintegrowanym, w którym wykorzystuje się często plastykę i muzykę jako dziedziny wspierające aktywność dziecka. Programy większości studiów edukacji wczesnoszkolnej obejmują przedmioty z zakresu edukacji artystycznej i literackiej, dając przyszłym nauczycielom podstawy do nabywania i doskonalenia kompetencji w późniejszej pracy. Przypuszczać więc należy, że na elementarnym poziomie nauczyciele nie zauważają pułapek relatywizmu związanych z oceną kanonów i wartości piękna (podobne wrażenie odnieść można w przypadku wartości etycznych, które część nauczycieli przedstawia w sposób bardzo konserwatywny).

## Podsumowanie

Działanie twórcze umożliwia dziecku wyrażanie siebie, rozwój własnego potencjału, a także nabywanie i doskonalenie takich kompetencji i umiejętności, które pozwalają na adekwatne radzenie sobie w nowych sytuacjach. Współcześnie nie kwestionuje się wartości działania twórczego i jego pozytywnego wpływu na

autorefleksję oraz doskonalenie się uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele starają się również uwrażliwić na przejawy kreatywności dziecka oraz wprowadzać do swoich zajęć innowacyjne metody i ćwiczenia, aktywizujące różnorodne wartości związane z realizacją tradycyjnych obszarów nauki i sztuki.

Uzyskane wyniki uprawniają jednak do postulowania większej obecności treści, strategii, zadań, ćwiczeń i sytuacji związanych z konstruktywnym krytycyzmem, zarówno na studiach kształcących przyszłych pedagogów, jak i w materiałach edukacyjnych dla dzieci (podręcznikach, ćwiczeniach itp.). Nauczyciele muszą uświadomić sobie, iż we współczesnym rozumieniu twórczości doniosłą rolę odgrywają wartości związane z konstruktywnym krytycyzmem. Tradycyjnie rozumiane kompetencje kreatywne dziecka muszą zostać wzbogacone o zachowania i wartości, które pozwalają mu sceptycznie reagować na smog informacyjny, będący efektem technologicznego postępu, oraz dokonywać mądrych wyborów intelektualnych i społecznych.

## Bibliografia

- Czaja-Chudyba, I. (2009). *Aktywność twórcza a kształtowanie postawy krytycznej przyszłych nauczycieli*. W: R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, s. 40–50.
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej — uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Czaja-Chudyba, I., Went, W. (2009). „*TWÓRCZO ODKRYWAM ŚWIAT*”. Program uzupełniający rozwijania twórczego myślenia w klasach I–III szkoły podstawowej. Nowy Sącz: MCDN.
- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.
- Elwich, B., Łagodzka, A. (red.) (1996). *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Klus-Stańska, D. (2006). *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, s. ?
- Klus-Stańska, D. (2005). *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji — epizod czy prawidłowość*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1, s. 55–66.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Wyd. 2. Warszawa: „Żak”.
- Nęcka, E. (1999). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Wyd. 2 popr. Kraków: „Impuls”.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Pietrasiański, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Stein, M. (1997). *Twórczość pod lupą. Aforyzmy, wiersze i anegdoty poświęcone twórczości*. Przeł. M. Groborz, red. E. Nęcka. Kraków: „Impuls”.
- Szmidt, K. J. (2006). *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*. T. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 21–50.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana.

