



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY
EDUCATION
IN THEORY & PRACTICE

*Kreatywność i przedsiębiorczość –
wyzwaniem XXI wieku*

*Creativity and Entrepreneurship –
a Challenge of the 21st Century*

EETP

Vol. 17, 2022/2

No. **65**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

kwiecień – czerwiec / April – June

Wydawca Kwartalnika EETP

Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk
Sekretarze: Weronika Pudełko, Irena Pulak

Redaktorzy tematyczni

Laura Amado (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Magdalena Ciechowaska; Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Jolanta Karbowniczek; Anna Królikowska, Eugenia Maria Pasca ("George Enescu" National University of Arts, Iasi, Rumunia); Jolanta Staniek, Martyna Szczotka; Maria Szymańska; Beata Topij-Stempińska, Dorota Zdybel

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovska univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Akademia Ignatianum w Krakowie), dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr László Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Magdalena Pawłowicz (jęz. pol.); Laura Bigaj, Aeddan Show (jęz. ang.)

Skład: Piotr Druciarek

Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

Informacje dla Autorów i Recenzentów: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

Deklaracja: od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

SPIS TREŚCI

CONTENTS

- 5 MARTYNA SZCZOTKA
KATARZYNA SZEWCZUK
Wprowadzenie
Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 11 EWA A. ZWOLIŃSKA
Kreatywność w procesie uczenia się muzyki poprzez audiację
we wczesnej edukacji
Creativity in Music Learning Through Audiation in Early
Education
- 25 MACIEJ KOŁODZIEJSKI
BARBARA PAZUR
Improwizacja jako rodzaj kreatywności muzycznej w świetle
teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona
Improvisation as a Kind of Musical Creativity in the Light of
Edwin E. Gordon's Music Learning Theory
- 47 JOVITA VAŠKEVIČ-BUŠ
ANNA ZADĘCKA-CEKIERA
Działania kreatywne z wykorzystaniem tekstu poetyckiego
Creative Activities of Students Working with a Poetic Text

- 61 EWA PIWOWARSKA
Wspomaganie procesu obserwacji i tworzenia rysunku brył przez dzieci w wieku 6–9 lat. Wybrane problemy
Supporting the Process of Observing and Drawing Solids by Children Aged 6–9 Years – Selected Issues
- 79 MAGDALENA BARTOSZEWICZ
Przygotowanie studentek pedagogiki do edukacji twórczej
Preparation of Pedagogy Students for Creative Education
- 93 KATARZYNA NOSEK-KOZŁOWSKA
Kreatywność w pracy nauczycieli w dobie pandemii – sztuka, konieczność, a może wyzwanie?
Creativity in Teachers' Work in the Time of Pandemic. Art, Necessity or Challenge?
- 107 ANNA KANIK
Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych w procesie edukacji formalnej i nieformalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
Shaping Entrepreneurial Skills in Formal and Informal Education for Preschool and Early school-age Children
- 121 KAROLINA KANTYKA-DZIWIŚ
SŁAWOMIR KANTYKA
Zarządzanie czasem dziecka w wieku wczesnoszkolnym – w opinii rodziców
Time Management of an Early School-age Child in the Opinion of Parents

Martyna Szczotka

ORCID:0000-0003-0302-2961

Akademia Ignatianum w Krakowie

Katarzyna Szewczuk

ORCID:0000-0003-1914-6600

Akademia Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Introduction

Obecnie, w różnych sytuacjach, eksponuje się znaczenie i potrzebę kreatywności, która stanowi jeden z komponentów przedsiębiorczości. Szybko zmieniający się współczesny świat stawia wymagania, którym często efektywnie sprostać może tylko osoba myśląca w sposób nietypowy, oryginalny, nowatorski, wykraczający poza schematy. Kreatywność stanowi klucz do postępu i rozwoju, źródło innowacji, ulepszeń i odkryć w różnych sferach życia społecznego, kulturowego i ekonomicznego; wpływa na sposób działania jednostki nie tylko w sytuacjach problemowych, lecz także w zwyczajnych, codziennych sytuacjach bycia w świecie (Parczewska, Zwierzchowska 2017: 34). Bycie kreatywnym przynosi zarówno jednostce, jak i jej otoczeniu wiele korzyści.

Przedsiębiorczość to także bardzo ważna i pożądana cecha. Przydaje się w praktyce i to niezależnie od tego, co robimy w życiu. Przedsiębiorczość to nie tylko umiejętność zarządzania swoimi pieniędzmi i umiejętność oszczędzania. To również łatwość dostrzegania potrzeb i doskonalenia pomysłów, kreatywność i innowacyjność, zdolność do wykorzystywania nadarżających się okazji, gotowość do podejmowania ryzyka, samodzielność, umiejętność przewidywania konsekwencji swoich działań oraz brania za nie odpowiedzialności. Przyjmuje się powszechnie, że przedsiębiorczość nie jest wrodzoną cechą osobowości człowieka, ale postawą, którą można kształtować i rozwijać w toku wychowania i edukacji szkolnej od najmłodszych lat.

Szczególną rolę w początkowych latach życia odgrywa kształtowanie postaw twórczych, które należy zaliczyć do podstawowych elementów postawy przedsiębiorczej.

Kluczowe jest tutaj wspieranie dziecka w rozpoznawaniu i rozwijaniu własnych uzdolnień oraz zaradności i inicjatywności, a także sztuki uczenia się, która jest fundamentem dalszego zdobywania wiedzy i nowych umiejętności. Jest to bardzo ważny aspekt przedsiębiorczości. Lidia Wollman (2017) podkreśla, że przedsiębiorczy człowiek chce, lubi i potrafi się uczyć, nieustannie rozwija swój potencjał i wciąż dąży do nowych celów, a także wykorzystuje wszelkie zasoby wokół siebie (materialne i ludzkie), by wspomóc swój proces uczenia się i różne strategie poznawcze. Przedsiębiorczość w zakresie uczenia się powinna więc być kształtowana i rozwijana od najmłodszych lat, na co wskazuje wielu autorów (por. m.in.: Rachwał 2005, 2006; Ziolo 2012; Wach 2013, 2014; Raszka 2017; Wollman 2017; Oeszlaeger-Kosturek 2017). Umożliwia to przygotowanie młodego człowieka do wyzwań, jakie czekają go w życiu dorosłym, kiedy będzie musiał wziąć odpowiedzialność za swoje życie zawodowe i rodzinne. Tych wyzwań we współczesnym świecie jest wiele, gdyż w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości nie można niczego być pewnym, szczególnie w zakresie długoterminowych perspektyw rozwoju kariery zawodowej. Jako nauczyciele musimy mieć świadomość, że nasi uczniowie będą funkcjonować w świecie, którego kształtu nie znamy, pracować w zawodach, które jeszcze nie istnieją, i wykonywać obowiązki zawodowe, o których obecnie nie mamy pojęcia, a które mogą różnić się znacznie od tego, jak wyglądają one dzisiaj.

Stąd więc konieczne jest przygotowanie w toku edukacji przedsiębiorczego i kompetentnego człowieka, który będzie w stanie sprostać tym wyzwaniom i adaptować się do zmian otoczenia, osiągając przy tym własne cele życiowe i realizując zamierzenia. Podstawową rolę w tym zakresie odgrywają – oprócz rodziny czy rodziców – przedszkole i szkoła. Dla harmonijnego rozwoju i maksymalizacji potencjału tkwiącego w dziecku niezwykle istotne jest to, jak wspierany będzie jego rozwój, jak zorganizowana będzie edukacja, jakie działania dydaktyczno-wychowawcze zaproponuje mu nauczyciel. Jednocześnie formułowane są liczne opinie krytyczne o tym, że szkoła nie kształtuje w wystarczającym stopniu kreatywnej i przedsiębiorczej postawy u uczniów. Czy w ramach nauki szkolnej uczniowie polskich szkół mają realną możliwość rozwinięcia tych kompetencji? Teoretycznie odpowiedź na to pytanie powinna być jednoznaczna i pozytywna. Zapraszamy do lektury najnowszego numeru czasopisma.

Bibliografia

- Parczewska T., Zwierzchowska I. (2017). *Swoistość postrzegania kreatywności*, [w:] J. Bałachowicz J., Adamek I. (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 34.

Wollman L. (2017), *Przedsiębiorczość w procesie uczenia się w koncepcji Guya Claxtona*, [w:] A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Przedsiębiorczość jako wartość edukacji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 128–139.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Martyna Szczotka
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: martyna.szczotka@ignatianum.edu.pl

Katarzyna Szewczuk
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: katarzyna.szewczuk@ignatianum.edu.pl

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

•
THEMATIC ARTICLES



Nadesłano: 14.12.2022
Zaakceptowano: 1.02.2022

Sugerowane cytowanie: Zwolińska E.A. (2022). *Kreatywność w procesie uczenia się muzyki poprzez audiację we wczesnej edukacji*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65), s. 11–23. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.01

Ewa A. Zwolińska

ORCID: 0000-0002-4256-0319

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kreatywność w procesie uczenia się muzyki poprzez audiację we wczesnej edukacji

Creativity in Music Learning Through Audiation in Early Education

KEYWORDS ABSTRACT

musical play,
emotional
regulation, lateral
thinking, sustainable
collaborative
audiating,
developmental
trajectory

This article refers to pedagogy used to support learning music through the audiation of infants, preschool, and early school-age children. The goal is to emphasize the relationships among musical play, creativity, emotional regulation, and executive functioning. For nine years, 300 children were observed while participating in activities for babies and toddlers. The focus was on the educational potential of joint activities that each music teacher should competently implement. The article begins with the explanation of the terms: learning, development and “sustainable collaborative audiating”. Next, the author presents the considerations on creativity in the process of absorption, imitation, and assimilation, as well as on the regulation of emotions and executive functioning in the process of audiation development. Progress in learning music in the early years of life is identified in various educational situations in which the observed behaviours prove the developmental trajectory of young children learning music. Expression of involvement in tonal and rhythm patterns supports theories suggesting the connection of play, creativity, and emotional regulation.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

zabawa muzyczna,
regulacja emocji,
myślenie lateralne,
zrównoważone
wspólne
audiowanie,
trajektoria
rozwojowa

Artykuł dotyczy pedagogiki stosowanej do wspierania uczenia się muzyki poprzez audiację niemowląt, dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Celem jest podkreślenie związków między muzyczną zabawą, kreatywnością, regulacją emocji i funkcjonowaniem wykonawczym. Przez dziewięć lat obserwowano 300 dzieci uczestniczących w zajęciach dla niemowląt i małych dzieci. Koncentrowano się na potencjale edukacyjnym wspólnych działań, które każdy nauczyciel uczący muzyki powinien kompetentnie realizować. Artykuł rozpoczyna się od wyjaśnienia terminów „uczenie się”, „rozwój” oraz „zrównoważone wspólne audiowanie”. Dalej zamieszczono rozważania o kreatywności w procesie absorbowania, imitowania i asymilowania oraz o regulacji emocji i funkcjonowaniu wykonawczym w procesie rozwoju audiacji. Postęp w uczeniu się muzyki we wczesnych latach życia jest identyfikowany w różnych sytuacjach edukacyjnych, gdzie obserwowane zachowania dowodzą o trajektorii rozwojowej małych dzieci uczących się muzyki. Ekspresja zaangażowania w śpiewanki i rytmiczanki wspiera teorie sugerujące powiązanie zabawy, kreatywności i regulacji emocji.

Uczenie się a rozwój

Według Jeana Piageta (1948) „zrozumieć, znaczy wynaleźć”, zatem wiedza staje się naszą własnością dzięki jej rekonstrukcji w trakcie twórczych akcji umysłu. Jeśli nauczyciele aprobują ten pogląd, to zgadzają się, że umysł przyjmując nową ideę, nie wraca do poprzednich rozmiarów, że potencjał do uczenia się dziecka zależy od jego aktualnego etapu rozwoju, i w związku z tym opracowują swój program nauczania oraz pedagogię tak, by dostosować oddziaływanie do zdolności poznawczych dziecka. Lew Siemionowicz Wygotski (1978) uznał natomiast, że związek między uczeniem się a rozwojem jest bardziej skomplikowany. Autor dowodzi, że do myślenia werbalnego prowadzi mowa egocentryczna nakierowana na siebie jako na odbiorcę, podczas gdy jest się jednocześnie słuchaczem i komentatorem zjawisk zewnętrznych i wewnętrznych. Kiedy podmiot mówi do siebie o tym, co zamierza robić lub co robi, to jego egocentryczna mowa staje się ważna dla myślenia (Wygotski 1962). Samodzielna funkcja mowy służy celom orientacji intelektualnej i pokonywaniu trudności (Wygotski 1989).

Zdaniem Wygotskiego dzieci rozwijają pewien szczególny potencjał poznawczy dzięki współpracy z doświadczonym przewodnikiem. Na początku dziecko obserwuje działania osoby doświadczonej, a potem wykonuje zadania pod opieką eksperta. Uzyskując coraz więcej swobody, staje się stopniowo bardziej samodzielne, aż wreszcie działa autonomicznie, choć w towarzystwie specjalisty w danej dziedzinie. Przestrzeń

między tym, z czym dziecko radzi sobie samo, a tym, co osiąga przy pomocy eksperta, Wygotski nazywa obszarem najbliższego rozwoju i podkreśla, że to, „co dziecko potrafi zrobić z pomocą innych, może być pod pewnymi względami lepszym wskaźnikiem umysłowego rozwoju niż to, co potrafi samo” (Wygotski 1978: 85).

W publikacji Elena Bodrova i Deborah J. Leong (2007: 31) zwrócono uwagę na twierdzenie Wygotskiego, że w przypadku określonej wiedzy lub treści oraz w pewnym wieku jeden etap nauki może oznaczać dwie fazy rozwoju, a w innych zadaniach proces uczenia się przebiega w bardziej zrównoważonym tempie. Nauczanie powinno jednak zawsze koncentrować się na rozwijających się umiejętnościach dziecka, a nie na aktualnych. Piaget sugeruje, że rozwój należy postrzegać jako proces prowadzący do uczenia się, natomiast zdaniem Wygotskiego uczenie się prowadzi do rozwoju (np. Wood & Attfield 2005: 91). Obaj uczeni wiedzieli, że potencjał do uczenia się jest ograniczony wewnętrznymi możliwościami rozwojowymi dziecka oraz zewnętrznymi oddziaływaniami najbliższego środowiska wychowawczego.

Aby lepiej zrozumieć stanowisko Wygotskiego, należy rozważyć związek między uczeniem a doskonaleniem się oraz różnicę między uczeniem się rozwiązywania trudności a umiejętnością radzenia sobie z różnymi rodzajami problemów w kontekście stadiów rozwoju dziecka. Zmiany rozwojowe pojawiają się u każdego człowieka w czasie, który prowadzi do jego umysłowego progresu struktur wyższego rzędu, więc z jakichkolwiek obserwacji wyuczonych zachowań nie można wyciągać wniosków o całościowym rozwoju (Sawyer 2003). Dziecięce zabawy wspierają ich rozwój, ale zmiany należy analizować w kontekście okolicznościowym, obejmującym otoczenie, sytuację, tło czy warunki. Działania takie muszą być nauką względnie powierzchowną (Wygotski 2004) lub empiryczną (Piaget 1950), by przyczyniały się do umysłowych zmian na bazie twórczo przerobionych wrażeń.

Obserwując zachowania małych dzieci, można zauważyć, w jaki sposób wykorzystują różne umiejętności, wiedzę czy postawy, ale należy je uznać jedynie jako warunki konieczne do rozwoju. Zarówno Piaget, jak i Wygotski mówili o „pojawianiu się” zmian rozwojowych (Sawyer 2003), ale w pierwszym przypadku stosowano w analizie heurystyczne pojęcie dyskretnych „etapów”, natomiast w drugim zawsze akcentowano, że progres jest procesem ciągłym (Moll 1990: 15). Podstawą teoretyczną rozważań w niniejszym artykule jest konstruktywistyczna perspektywa uczenia się muzyki stworzona przez Edwina E. Gordona, która spełnia zarówno predykcyjną, jak i heurystyczną funkcję. Dzięki niej można wskazać czynniki świadczące o tym, że jest to teoria poznawcza, stanowiąca szczegółowe ramy do skutecznego procesu sekwencyjnego uczenia się muzyki.

Przedmiotem zainteresowania były reakcje dzieci ujawniane podczas zajęć umuzykalniających, a celem zebranie danych świadczących o rozwoju ich audiacji w różnych wymiarach, np. tonalnym, rytmicznym, ekspresyjnym, improwizacyjnym,

technicznym, które miały istotne znaczenie, gdyż zawierały wskazówki, czego należało szukać w odniesieniu do problemu wyrażonego w pytaniu: jakie zachowania dzieci świadczą o poszczególnych stadiach rozwojowych w typie inkulturacji, imitacji i asymilacji? Metodą badawczą była obserwacja uczestnicząca, podczas której obserwatorzy (nauczyciele, rodzice, studenci) wchodzili w interakcje z dziećmi biorącymi udział w sesjach zajęciowych.

Zrównoważone wspólne audiowanie

Aby zrozumieć „zrównoważone wspólne audiowanie” (ZWA), należy przede wszystkim uznać, że jest to logiczna oznaka poziomu analizowanych muzycznych działań w badaniach jakościowych. Treści artykułu bazują na obserwacjach zgromadzonych przez osoby prowadzące zajęcia, rodziców dzieci uczestniczących w zabawach oraz studentów opisujących aktywność dzieci biorących udział w zajęciach umuzykalniających dla niemowląt i małych dzieci. Studentki z kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna z modułem Innowacyjna Edukacja Muzyczna, kształcące się w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, uczestniczyły w badaniu podłużnym skupionym na skuteczności edukacji muzycznej poprzez audiację. Termin ZWA oznacza, że wszyscy obserwatorzy odnosili się konkretnie do dzielenia się audiacją oraz do trwałego charakteru interakcji zidentyfikowanych jako prawidłowe pod względem efektów uczenia się muzyki. Nowością i zarazem istotą ZWA jest dowodowa podstawa w działaniach grupowych oraz ich przydatność w koncepcji edukacji muzycznej. Termin ten przyjęto dla opisanego praktyk pedagogicznych opartych na założeniach teorii uczenia się muzyki E. Gordona, które wspierają naukę muzyki małych dzieci.

W procesie rozwoju audiacji nie chodzi o akcję wykonywaną przez jedną osobę ani o komunikację traktowaną jedynie jako interakcję. Konieczne jest skupienie się na kontekście, który analogicznie do składni w języku, jest reprezentowany przez tonalność i metrum co jest warunkiem zaistnienia komunikacji muzycznej o interpersonalnej jakości. Tę istotną perspektywę przedstawiono przy użyciu terminów „transakcja” i „związek” (Stewart 2010: 47). Relacyjny punkt widzenia i perspektywa transakcyjna oznaczają sposób rozumienia muzyki i komunikowania własnego muzycznego doświadczenia. W procesie rozwoju muzykalności ludzie najpierw ujawniają reakcje, potem postrzegają komunikację jako akcję, a kiedy zauważą ograniczenia tej perspektywy, to zaczynają ją rozumieć jako interakcję. Dopiero na dalszym etapie rozwoju uznają, że w komunikacji jest coś więcej, niż pozwala nam to dostrzec każdy z tych punktów widzenia. Analizując komunikację muzyczną transakcyjnie lub relacyjnie, można zidentyfikować pewne istotne cechy procesu audiacji, niedostrzegalne w inny sposób.

Na potrzeby tego artykułu wystarczy wyjaśnić, że dane gromadzono na podstawie dziesięcioletniego oddziaływania w przypadku dzieci oraz piętnastoletniego w przypadku studentów. W tych okresach śledzono postępy 300 dzieci oraz 217 studentów, a jakościowe studia przypadków oparto na takich ustaleniach, które pozwalają skonstruować losową próbę sekwencyjnie uporządkowanych efektów uczenia się muzyki, zgodnie z koncepcją rozwoju audiacji. Uwzględniono te procesy oraz zalecenia, które można rozważyć, inicjując oraz utrzymując motywację do uczenia się muzyki, i osiągać edukacyjne rezultaty. Pedagogika muzyki została tu potraktowana szeroko i takie podejście uznano za ważne, ponieważ obejmuje powszechną praktykę zapewniającą eksplorowanie konstruktywistycznych środowisk dydaktycznych.

Proces analityczny rozpoczynał się od wzbudzania (uruchamiania) audiacji, a następnie realizowano etapy weryfikacji z wykorzystaniem jakościowych wyników. Cała praca przebiegała bezwiednie w tym sensie, że osoby prowadzące nie mogły przewidzieć efektów uczenia się osiągniętych przez uczestników zajęć. W identyfikacji „zrównoważonego wspólnego audiowania” (ZWA) pedagogiczne techniki instruktażowe zostały najpierw zakodowane za pomocą podkategorii, w tym „sformułowania muzycznych komunikatów”, „demonstrowania”, „śpiewania” i „wspólnego dialogowania”.

Kreatywność w procesie absorbowania, imitowania i asymilowania

W niniejszym artykule skoncentrowano się na muzycznej zabawie, angażującej dzieci w zadania związane z procesami poznawczymi, afektywnymi i interpersonalnymi, w których można zidentyfikować indywidualne różnice. Umiejętność korzystania z audiacji jest konieczna w edukacji muzycznej, ale przydaje się także w innych dziedzinach kreatywności, ponieważ dzieci wykorzystują fantazję, symbolikę i rozbieżne myślenie do tworzenia kontekstu. Dywergencja wiąże się z wolnym skojarzeniem, szerokim rozkodowywaniem i płynnością myślenia, także audiowania, i okazało się, że jest względnie niezależna od inteligencji (Runco 1991), co czyni różnorodność rozumowania jednym z najpopularniejszych mierników potencjału twórczego.

Kreatywność w muzyce jest rozumiana jako proces audiacyjnego następstwa brzmień zgodnych z obowiązującymi zasadami i umiejętnie przetwarzanych w coś nowego. W teorii uczenia się muzyki ważne jest rozróżnienie między imitacją (naśladowaniem reakcji) a abstrakcyjnym modelowaniem. We wczesnych stadiach rozwoju audiacji wstępnej mówi się o procesach imitacyjnych, czyli nieświadomym naśladowaniu wzorów obserwowanego zachowania, jednak późniejsze rozwojowo modelowanie ma znamiona aktywności twórczej. Z punktu widzenia teorii uczenia się muzyki zarówno bezpośrednie działania naśladowcze, jak i zrozumienie są następstwem

obserwacyjnego uczenia się, choć nie są to zjawiska związane ze sobą przyczynowo. Obserwowanie przez dziecko modelowego zachowania muzycznego ułatwia mu zrozumienie związków syntaktycznych, a to z kolei jest bardzo pomocne w późniejszych rekonstrukcjach naśladowczych.

Nie można pokochać muzyki, jeśli odbiera się ją jako zbiór dźwięków, których się nie rozumie i nie wie, o co w ich układach chodzi. Emocjonalna ocena muzyki jest zwykłym uwarunkowaniem, natomiast docenić ją można tylko wtedy, gdy doświadczamy reakcji estetycznej, dokonywanej poprzez audiację. Wyrażanie emocji poprzez muzyczną zawartość treściową może pomóc w opracowaniu szerokiego repertuaru powiązanych z afektem skojarzeń. Im szerszy repertuar skojarzeń i umiejętność wykorzystania emocji w celu uzyskania dostępu do tych skojarzeń, tym łatwiejsze rozbieżne myślenie, ponieważ zaangażowanie emocji poszerza proces poszukiwania zintegrowanych pojęć (Isen, Daubman i Nowicki 1987). Stwierdzono, że pozytywny wpływ na zwiększenie kreatywności ma miejsce w metaanalizie, rozumianej jako wtórne odkrywanie faktów (Baas, De Dreu i Nijstad 2008). W badaniach poświęconych udawanej zabawie i rozbieżnemu myśleniu stwierdzono, że zarówno procesy poznawcze, jak i afektywne odnoszą się do myślenia niezależnego od inteligencji (Russ i Grossman-McKee 1990). Związek między ekspresją afektu w udawanej grze a rozbieżnym myśleniem stwierdzono u dzieci w wieku przedszkolnym (Kaugars i Russ 2009).

Rozbieżne myślenie w aktywności muzycznej to ważna forma kreatywności. Można wyobrazić sobie różne zadania twórcze pasujące do jednego z trzech rodzajów wolności: 1) zadania otwarte, takie jak rozbieżne myślenie; 2) zadania, które mają jedno poprawne rozwiązanie, takie jak zadania wglądu; oraz 3) zadania związane z wykonaniem twórczym, w których twórczość jest subiektywnie oceniana przez innych, takie jak sztuka lub opowiadanie historii. Beth A. Hennessey i Teresa M. Amabile (1988) twierdzą, że zadania związane z opowiadaniem historii są doskonałym dodatkiem do ocen kreatywności, ponieważ nie polegają one na umiejętnościach związanych z wiekiem. Podziwiamy wyobraźnię dzieci, jednak należy podkreślić, że środowisko, w którym się wychowują, musi rozwinąć w nich umiejętności hamowania, samoregulacji i kontroli emocjonalnej. Być może dzieci o dużej muzycznej wyobraźni i wysokich umiejętnościach audiacyjnych są bardziej biegłe w rozwijaniu dojrzałej kontroli emocjonalnej, ale ten związek wymaga badawczego potwierdzenia.

Poniżej przedstawiono klasyfikację niektórych reakcji z uwzględnieniem podkategorii.

KONTEKST: Dzieci od pierwszych tygodni życia do 2. roku życia brały udział w zabawach z muzyką prezentowaną głosem na żywo w różnych trybach. Działania mieściły się w pierwszym typie audiacji wstępnej, charakteryzującym się niewielką świadomością otoczenia u dziecka.

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O ABSORPCJI:

- **Od 0 do 3. miesiąca życia** (słuchając śpiewanek wykonywanych na żywo, gromadziły dźwięki muzyczne z otoczenia; nawiązywały kontakt wzrokowy z osobą śpiewającą; uśmiechały się; zatrzymywały wzrok na poruszającej się twarzy i śledziły ją; szukały wzrokiem źródła dźwięku, gdy dorosły śpiewał do dziecka i dla niego, energicznie poruszały się).
- **Od 3. do 6. miesiąca życia** (wydawały przypadkowe dźwięki takie jak: piski, krzyki, charczenie; zauważały różnice między gniewnym a przyjaznym głosem, szybkimi a wolnymi wykonaniami; w wydawanych przez niemowlę dźwiękach pojawiały się ciągi sylabowe; odróżniały pieszczotliwy ton głosu od surowego; zauważały różnice między łagodnym i zagniewanym wyrazem twarzy; głośno śmiały się, kiedy były zaczepiane przez dorosłego; gaworzyły, szeregując różne wyraźne sylaby, włączając zmianę siły dźwięku i wysokości tonu; zachowywały się inaczej w stosunku do osób znanych i nieznanymi).
- **Od 6. do 12. miesiąca życia** (wykonywały proste gesty takie jak: machanie rękami, nogami, klaskanie, wskazywanie, sięganie, odrzucanie; pojawiała się muzyczna paplanina, czyli odpowiadanie głosem, choć nieadekwatnie do słyszanej muzyki; radośnie reagowały na zabawę w chowanego; pojawiało się szeptanie, wyraźne podwajanie sylab; rozpoznawały obce osoby; prawidłowo naśladowały znane sylaby w dialogu; wymawiały pierwsze sensowne sylaby, np. „mama”, „baba”; zachęczone gestami lub słowem podawały osobie bliskiej przedmiot).

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O REAKCJACH PRZYPADKOWYCH:

- **Od 12. do 18. miesiąca życia** (używały pojedynczych dźwięków, które nie miały określonej tonalności ani tonacji; demonstrowały pojawienie się osobistego dźwięku centralnego; zaczynały audiować relacje dominanta-tonika; śpiewały jeden dźwięk, najczęściej dominantowy; używały od 5 do 10 motywów [muzycznych słów]; naśladowały dźwięki).

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O REAKCJACH CELOWYCH:

- **Od 18. miesiąca do 2. roku życia** (zaczynały używać krótkich motywów; porządkowały dźwięki według quasi-muzycznej syntaksy; zaczynały prowadzić tonalną konwersację dzięki rozpoznawaniu kwinty czystej, charakterystycznej dla wszystkich tonalności poza lokrycką; wykonania dziecka miały charakter indywidualny, nie były podobne do śpiewu czy recytacji innych osób; budowały zdania złożone z 2–3 motywów; bawiły się dźwiękami imitując różne odgłosy, np. naśladowały szczekanie *hau-hau*; prowadziły zabawy naśladowcze, bawiły się wśród dzieci, jednak bardziej obok nich niż z nimi, nie współdziałały z innymi dziećmi; potrafiły zaśpiewać krótką melodię; nazywały osoby i przedmioty; zaczynały wchodzić w interakcje z innymi dziećmi podczas zabawy).

KONTEKST: Dzieci od 2. do 5. roku życia brały udział w zabawach z muzyką prezentowaną głosem na żywo, w których uczyły się naśladowania. Jest to drugi typ audiacji wstępnej, charakteryzujący się świadomością skierowaną na otoczenie.

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O POZBYWANIU SIĘ EGOCENTRYZMU:

- **Od 2. do 3. roku życia** (znacząco poprawiały się muzyczne wypowiedzi; reagowały głosem i ruchem na zmiany tonalności i metrum; reagowały na polecenia i pytania; coraz mniej polegały na pojedynczym dźwięku; zaczynały śpiewać w tonacyjności zawierającej dźwięki diatoniczne; poruszały się podczas wykonywania motywów rytmicznych, co sugeruje różnicowanie tempa; potrafiły zaśpiewać krótką melodię, nazywały osoby i przedmioty; zaczynały wchodzić w interakcje z innymi dziećmi podczas zabawy).

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O PRZEŁAMYWANIU KODU:

- **Od 3. do 5. roku życia** (tworzyły własne wypowiedzi i scenki muzyczne; używały różnych motywów rytmicznych z zachowaniem makrobitów w tym samym tempie; budowały wypowiedzi muzyczne z ośmiu i więcej motywów; śpiewały całe melodie; wiedziały co potrafią, a czego się dopiero uczą; śpiewały w pierwszej audiacyjnej rozpiętości dźwięków d^1 – a^1).

KONTEKST: Dzieci od 5. do 7. roku życia brały udział w zabawach z muzyką prezentowaną głosem na żywo, w których uczyły się asymilacji. Jest to trzeci typ audiacji wstępnej charakteryzujący się świadomością skierowaną na siebie.

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O SAMOBSERWACJI:

- Zaczynały zauważać, że to, co śpiewają, różni się od wykonań innych osób;
- Pojawiała się reakcja – tzw. wpatrywanie audiacyjne – która jest pierwszym krokiem do wyjścia w etap muzycznej paplaniny;
- Śpiewały wszystkie dźwięki wyraźnie i chociaż pojawiały się błędy, to słychać było stałość tonalną, tonacyjną i metroritmiczną.

REAKCJE DZIECI ŚWIADCZĄCE O KOORDYNACJI:

- Eksplorowały dźwięki w różnych skalach i poruszały się do muzyki w różnych tempach;
- Wzbogacały słownik słuchowy i wykonawczy;
- Zaczynały śpiewać w konkretnej tonalności, zwykle durowej, eolskiej, frygijskiej albo we wszystkich trzech;
- Tessitura zwiększała się i osiągała granice od a – a^1 ;

- Śpiewały poprawnie intonacyjnie, oddychały równomiernie bez większych przerw z tessiturą powyżej c¹;
- Śpiewnie recytowały w metrum dwudzielnym i trójdzielnym, zachowując stałe tempo;
- Osiągały gotowość do formalnego uczenia się muzyki.

Regulacja emocji i funkcjonowanie wykonawcze w procesie uczenia się muzyki

Analizując złożony związek między uczeniem się a rozwojem, zdajemy sobie sprawę z szerszego znaczenia pojawiających się zmian w muzykalności dla całego programu nauczania. Podczas gdy umiejętność czytania i pisania jest postrzegana jako postępowe osiągnięcie rozwojowe w różnych obszarach, np. takich jak matematyka (Hughes 1986), to w edukacji muzycznej kształcenia ogólnego jest to kompetencja zaniedbana. Wychowankowie są zmotywowani do nauki w dążeniu do rozwoju osobistego i muzycznego, jeśli osiągają pozytywne rezultaty. Nauczyciele powinni zatem przede wszystkim wpajać im skłonność do rozwijania swoich muzycznych indywidualności, by niezależnie od poziomu umiejętności nie ulegali porównaniom sugerowanym czy narzucanym przez innych. Zwiększona wrażliwość na intensywność wartości muzyki wynika ze zdolności audiacyjnych i jest siłą napędową celowego myślenia oraz działania. Oznacza to, że dokładne przemyślenie muzycznej aktywności wymaga, by ją docenić, opierając się na logicznym rozumowaniu (Gordon 1999: 56).

Nauczanie umiejętności muzycznych według teorii uczenia się muzyki E. Gordona przynosi korzyści zarówno jeśli chodzi o indywidualne możliwości audiacyjne ucznia, jak i zdolność do muzycznego dialogowania między sobą. Ponieważ muzyka ciągle się zmienia, to możliwości jej audiowania dotyczą różnych aspektów, np. takich jak: rozwijanie poczucia swobody, ciszy, odprężenia, zaspokojenia i oczekiwania. Gordon zwraca uwagę na różnicę między uczeniem się, które jest procesem zamierzonego działania a nauczaniem, które jest planową pracą, umożliwiającą zdobycie doświadczenia. Każdy uczestnik procesu nauczania/uczenia się musi dokonywać własnego porównania muzycznych znaczeń, samodzielnie je interpretować i budować własne wypowiedzi mając na uwadze, że muzyczne myśli i zachowania trzeba dostosowywać do określonych warunków formalnych (Zwolińska 2011: 191). Dzieci będą samodzielnie audiować, jeśli przyswoją podstawy, które umożliwią przesyłanie informacji o jakości i celowości tego, co słyszą i wykonują.

Ważną umiejętnością zarządzania doświadczeniami jest regulacja emocji, ponieważ dowody empiryczne pokazują, że zdolność dziecka do regulowania własnego stanu emocjonalnego jest niezbędna w tworzeniu pozytywnych relacji rówieśniczych

(Eisenberg i in. 1993; Fabes i in. 1999). Regulacja emocji rozwija się przez całe dzieciństwo. Obejmuje ona wewnętrzną samoregulację oraz czynniki środowiskowe, takie jak reguły wyświetlania kultury zdefiniowane jako konwencje społeczne, które określają, gdzie, kiedy i jak wyrażane są zachowania związane z emocjami. Zabawy muzyczne dają dzieciom możliwość zdobywania doświadczeń związanych z emocjami i budowania umiejętności ich regulacji, pozwalając na symboliczne tworzenie, a następnie modyfikowanie bardzo pobudzających odczuć, a także negocjowanie zasady lub uzgodnienie kierunku zabawy z inną osobą.

Warto odnieść się do badań Karmy Gayler i Iana Evans (2001), którzy wysunęli hipotezę, że udawane zabawy jako interakcje społeczne mają na celu zwiększenie zdolności dzieci do regulowania emocji. W ich badaniu dzieci w wieku przedszkolnym zaangażowane w udawane zabawy z rodzicami zostały ocenione pod kątem regulacji emocji. Wyniki wykazały, że dzieci, które systematycznie bawiły się z rodzicami, częściej miały wyższe oceny regulacji emocji. Natomiast badanie Erica Lindseya i Malindy Colwell (2003) wykazało, że dzieci, które angażują się w wysoki poziom zabawy, zostały ocenione przez ich matki jako lepiej rozumiejące. W tym samym badaniu dziewczęta, które chętnie inicjowały udawane zabawy, zostały również ocenione jako mające lepszą regulację emocji i wyższe kompetencje emocjonalne w relacji z rówieśnikami niż chłopcy.

Funkcjonowanie wykonawcze odnosi się do dużych umiejętności konfiguracyjnych, w tym planowania, wytrwałości, elastyczności umysłowej, pamięci roboczej, zmiany zestawu, wykrywania i korekacji błędów oraz kontroli hamowania. Funkcjonowanie wykonawcze definiuje się jako świadomą kontrolę myśli i działania, potrzebną do ukierunkowania na przyszłość i celowe zachowanie (Welsh, Pennington i Grossier 1991). Podobnie jak regulacja emocji, funkcje wykonawcze rozwijają się z wiekiem. Po opuszczeniu przedszkola dzieci powinny mieć zdolność samoregulacji, aby poczekać na swoją kolej, oprzeć się pokusie i wytrwać w czymś trudnym (Berk, Mann i Ogan 2006).

Lew Siemionowicz Wygotski (1930–1935 / 1978) wysunął teorię, że udawane zabawy służą jako kontekst rozwoju poznawczego, gdy dzieci tworzą własną strefę bliższego rozwoju. W ramach zabawy dzieci tworzą, a następnie przestrzegają własnych zasad, rozwijając w ten sposób zdolność do samoregulacji i impulsywności (Vygotsky 1978). Udawana gra staje się czasem ćwiczeń umiejętności, które można by uogólnić na prawdziwe życie, takich jak przestrzeganie zasad społecznych ustalonych w kontekście opowieści, i innych dzieci, z którymi się bawi (Kraft i Berk 1998). Na przykład dziecko może powiedzieć misiowi, że musi poczekać pięć minut, zanim otrzyma ciasteczko, a następnie zrobić to samo, podczas gdy w nierealnym życiu takie samo 5-minutowe oczekiwanie nałożone przez rodzica wydaje się nie do zniesienia.

Podsumowanie i wnioski

Obserwacje w trakcie zajęć umuzykalniających z niemowlętami i małymi dziećmi wykazały, że zabawy muzyczne wiążą się z aspektami kreatywności i regulacji emocji. Dzieci wykazujące większą wyobraźnię i wpływające na zabawę pokazują, że lepiej myślą rozbieżnie i mają większą zdolność do samoregulacji. W realizowanych działaniach widoczny był związek procesów audiacyjnych w zabawach z dwoma aspektami kreatywności, rozbieżnym myśleniem i zdolnością do opowiadania muzycznej historii. Można oczekiwać, że zabawy muzyczne pozytywnie skorelują się z dywergencyjnym myśleniem, opowiadaniem historii, regulacją emocji i funkcjonowaniem wykonawczym. Można postawić hipotezę, że wielowymiarowe aspekty kreatywności (rozbieżne myślenie i opowiadanie historii) będą się odnosić do siebie i do regulacji emocji.

W niniejszym artykule zrównoważone wspólne audiowanie (ZSA) przedstawiono jako formę „pedagogiki muzyki” w tym sensie, że dorośli mogą i powinni kreować oraz wspierać naukę małych dzieci, jeśli uwzględnią ważny argument, iż każdy epizod uczenia się zachęca ich do działania oraz ma edukacyjne uzasadnienie. Ten tekst dotyczy identyfikacji postępów pedagogicznych w procesie rozwoju audiacji, w którym znaczna część jego rozumienia nie jest racjonalizowana w polskich programach nauczania. Analiza treści sugeruje, że bazą jest nowy model nauczania/uczenia się muzyki we wczesnych latach życia, chociaż większość zadań stanowi rodzaj uczenia się „reprodukcyjnego” lub „empirycznego” niezbędnego w konceptualizacji postępów dopiero w późniejszym etapie nauki.

Opierając się na założeniach teorii uczenia się muzyki E. Gordona, przedstawiony model sugeruje, że dorośli, z którymi dzieci dorastają, stopniowo wprowadzają je w świat kultury, który jest niezbędny, aby możliwa była pełna integracja z innymi członkami społeczności. Do realizacji tego celu potrzebne są kompetencje do muzycznego komunikowania się. Obecnie rodzice mają dostęp do specjalistycznej literatury oraz zajęć umuzykalniających dla niemowląt i małych dzieci, prowadzonych przez nauczycieli muzyki. Badania wyraźnie pokazują duże znaczenie środowiska rodzinnego na wczesnym etapie życia i ujawniają jego wpływ, który wykracza poza edukację rodzicielską oraz status społeczno-ekonomiczny. Stwierdzono, że wczesny etap życia jest silnym predyktorem lepszych osiągnięć poznawczych w późniejszym wieku, nawet po ukończeniu szkoły podstawowej.

Tak jak rozwijanie słownictwa w domu ma wpływ na rozwój języka mówionego i umiejętność czytania (Snow, Tabos i Dickinson 2001), tak też gromadzenie słownictwa słuchowego i wykonawczego ma ogromne znaczenie dla rozwoju języka muzycznego i umiejętności czytania nut. Niestety wiele dzieci wychowuje się w niekorzystnych pod tym względem warunkach, dlatego konieczne są wysiłki pedagogiczne w żłobkach, przedszkolach i klasach młodszych, by jakość edukacji w tym okresie życia

była pomocna w nauce i rozwoju dzieci w długoterminowej perspektywie. Im większa świadomość zaangażowania w proces nauczania/ uczenia się muzyki, tym cenniejsza będzie praktyka edukacyjna we wczesnym dzieciństwie. Najmłodszym dzieciom trzeba stworzyć zwykłe okazje, aby w rozwoju muzycznym opanowały słuchowo podstawowy zasób „słów”. Należy jednak zadbać o to, by dziecięcy „słownik” w zakresie śpiewania i recytacji rozwijał się z jednej strony w wyniku interakcji tych dwóch umiejętności ze słuchowym zasobem tonalnym i rytmicznym, a z drugiej – aby „słuchowy słownik” rytmiczny i tonalny rozbudowywał się przez interakcję z umiejętnościami śpiewania i recytowania (Gordon 1997:10).

Bibliografia

- Baas, M., De Dreu, C.K.W., & Nijstad, B.A. (2008). *A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus?* „Psychology Bulletin”, nr 134, s. 779–806.
- Berk, L.E., Mann, T.D., & Ogan, A.T. (2006). *Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation*, [w:] D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (red.), *Play-Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, New York, NY: Oxford University Press.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). *The relations of emotionality and regulation to preschooler's social skills and sociometric status*, „Child Development”, nr 64, s. 1418–1438.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). *Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions*, „Child Development”, nr 70, s. 432–442.
- Gayler, K.T., & Evans, I.M. (2001). *Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children*, „Early Child Development and Care”, nr 166, s. 93–108.
- Gordon, E.E. (1997). *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, (tłum.) A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gordon, E.E. (1999). *Sekwencja uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, (tłum.) A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Hennessey, B.A., & Amabile, T.M. (1988). *Storytelling: A method for assessing children's creativity*, „Journal of Creative Behavior”, nr 22, s. 235–246.
- Hughes, M. (1986). *Children & Number: Difficulties in learning mathematics*, Oxford: Blackwell.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., & Nowicki, G.P. (1987). *Positive affect facilitates creative problem solving*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 52, s. 1122–1131.
- Kaugars, A.S., & Russ, S.W. (2009). *Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the affect in play scale – preschool version*. „Early Education and Development”, nr 20, s. 733–755.

- Kraft, K.C., & Berk, L.E. (1998). *Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation*. „Early Childhood Research Quarterly”, nr 13, s. 637–658.
- Lindsey, E.W., & Colwell, M.J. (2003). *Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play*, „Child Study Journal”, nr 33, s. 39–52.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky & Education: Instructional Instructions & Applications of Sociocultural Psychology*, Cambridge: University Press.
- Piaget, J. (1948), *To understand is to invent: The future of education*, New York: Viking.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Runco, M.A. (1991). *Divergent thinking*, Norwood, NJ: Ablex.
- Russ, S.W., & Grossman-McKee, A. (1990). *Affective expression in children's fantasy play, primary process thinking on the Rorschach and divergent thinking*, „Journal of Personality Assessment”, nr 54, s. 756–771.
- Sawyer, R. (2003). *Emergence in Creativity & Development*, [w:] R. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran & D. Feldman (red.), *Creativity & Development*, Oxford: Oxford University Press, s. 12–60.
- Snow, C., Tabors, P. & Dickinson, D. (2001). *Language Development in the Preschool Years*. [w:] D. Dickinson & P. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, Baltimor: Brookes Publishing, s. 1–26.
- Stewart, J. (2010). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotcki, L. . (1962), *Thought and language*, Cambridge: MIT Press.
- Wygotcki, L.S. (1989), *Myslenie i mowa*, tłum. E.J. Fleszerowie, Warszawa: PWN.
- Vygotsky, L.S. (1930–1935/ 1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*, M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (red.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2004). *Imagination & creativity in childhood*, „Journal of Russian & East European Psychology”, nr 42 (1), s. 4–84.
- Welsh, M.C., Pennington, B.F., & Grossier, D.B. (1991). *A normative developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children*, „Developmental Neuropsychology”, nr 7, s. 131.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play Learning and the Early Childhood Curriculum* II wyd., London: Paul Chapman Publishing.
- Zwolińska, E.A. (2011), *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewa A. Zwolińska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
e-mail: ewazwol@ukw.edu.pl



Nadesłano: 25.01.2022
Zaakceptowano: 3.02.2022

Sugerowane cytowanie: Kołodziejski M., Pazur B. (2022). *Improwizacja jako rodzaj kreatywności muzycznej w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65): s. 25–45. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.02

Maciej Kołodziejski

ORCID: 0000-0001-7904-7474
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Barbara Pazur

ORCID: 0000-0003-2318-0203
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Improwizacja jako rodzaj kreatywności muzycznej w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona

Improvisation as a Kind of Musical Creativity in the Light of Edwin E. Gordon's Music Learning Theory

KEYWORDS ABSTRACT

improvisation,
creativity in music,
audiation, music
learning theory,
music education

The authors take up the issue of improvisation in music education (extensive and intensive) in the light of the assumptions of Edwin E. Gordon's theory of music learning. The main thesis of this study is that improvisation is perceived as a kind of musical creativity in the education of a child. The authors locate improvisation in the praxial philosophy of D. Elliot, and the theoretical basis for improvisation includes music learning theory and audiation. According to the authors, improvisation is a multidimensional construct which contains tonal, rhythmic, melodic, harmonic, technical, expressive, and social elements. Using improvisation, students develop advanced audiation skills, including those related to sensory and perceptual coding, storing and recalling data in memory, and to carrying out motor control and monitoring the quality of this activity. Since the issue of improvisation as a kind of creativity in music is raised incidentally in Polish scientific literature, the authors decided to fill this content gap by describing improvisation from various perspectives: the scientific,

theoretical, practical and even the methodological one, showing that each teacher of music education can stimulate the musical development of students by introducing elements of musical creativity in the form of improvisation into their lessons.

SŁOWA KLUCZE

improwizacja,
kreatywność
w muzyce, teoria
uczenia się muzyki,
audiacja, edukacja
muzyczna

ABSTRAKT

Autorzy podejmują zagadnienie improwizacji w edukacji muzycznej (ekstensywnej i intensywnej) w świetle założeń teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Zasadniczą tezę tegoż opracowania jest ujęcie improwizacji jako rodzaju kreatywności muzycznej w edukacji dziecka. Improwizację autorzy lokują w filozofii praktycznej D. Elliota, a podstawę teoretyczną dla niej stanowi teoria uczenia się muzyki i audiacja. Improwizacja, zdaniem autorów, jest konstruktem wielowymiarowym, zawierającym elementy tonalne, rytmiczne, melodyczne, harmoniczne, techniczne, ekspresyjne i społeczne. Stosując improwizację, uczniowie rozwijają zaawansowane umiejętności audiacyjne, obecne między innymi w kodowaniu sensorycznym i percepcyjnym, przechowywaniu i przywoływaniu z pamięci oraz kontroli motorycznej i monitorowaniu jakości tej aktywności. Ponieważ zagadnienie improwizacji jako rodzaju kreatywności w muzyce podejmowane jest w polskiej literaturze naukowej incydentalnie, autorzy postanowili uzupełnić tę lukę treściową, opisując improwizację z różnych perspektyw: naukowej, teoretycznej, praktycznej i metodycznej, oraz pokazując, że każdy nauczyciel edukacji muzycznej może stymulować rozwój muzyczny uczniów przez wprowadzenie elementów twórczości muzycznej w postaci improwizacji.

Wstęp z uzasadnieniem tematu (jako tezy)

Szkolna i pozaszkolna edukacja muzyczna (muzyka) stanowi istotną część szeroko pojętego wychowania estetycznego i nawiązuje tym samym do długich tradycji wyznaczonych przez Fryderyka Schillera, Johna Ruskina czy Herberta Readę (Wojnar 2000: 147). Obcowanie ze sztuką, przez różnorodne jej formy, rozwija intelektualne, emocjonalne, wyobrażeniowe i twórcze zdolności dzieci, młodzieży i dorosłych (Lipska i Przychodzińska 1999: 5). Wielu nauczycieli inspirowane jest konkretnymi podejściami, filozofiami lub teoriami uczenia się muzyki (C. Orffa, E. Jaques-Dalcroza, Z. Kodály'a czy nawet E.E. Gordona). Każde z wymienionych podejść/metod/koncepcji czy teorii obejmuje w mniejszym lub większym stopniu aktywności ekspresyjno-improwizacyjne w swoich podstawach, a część z nich zapewnia również rozwijanie słownictwa melodycznego i rytmicznego, niezbędnego do podejmowania aktywności

improwizacyjnych w muzyce (Withcomb 2013: 43–50). W ostatnim trzydziestolecu warstwę teoretyczno-filozoficzną edukacji muzycznej zdominowały dwa główne podejścia: jednym z nich jest **wizja estetyczna edukacji muzycznej** (z Benetem Reimerem na czele), a drugie to **edukacja praksalna**¹, którą rozwinęli David J Elliot i Marissa Silverman (Boucher i Moisey 2019; zob. też: Koopman 1998: 1–17; Silverman, Davis i Elliott 2014). Można więc zauważyć, za Małgorzatą Suświłło (2021: 12), że „teoria wychowania estetycznego, stanowiąca filozoficzną refleksję nad edukacją artystyczną, zawiera elementy „wychowania do sztuki” (podejście estetyczne), jak i „wychowania przez sztukę” (podejście pragmatyczne – praksalne)”. W **wizji estetycznej** edukacji muzycznej, centrum procesu edukacyjnego stanowi dzieło sztuki, stąd edukacja muzyczna kładzie nacisk na naukę słuchania muzyki. W **podejściu praksalnym** zaś centralnym elementem jest jednostka i różne role, jakie pełni, tj. **słuchacza muzyki i wykonawcy muzyki** (Boucher i Moisey 2019)². Podejście **praksalne, gdzie improwizacja muzyczna instrumentalna w młodszych klasach szkoły podstawowej staje się specyficznym rodzajem kreatywności**, jest nam zdecydowanie bliższe, zarówno pod względem **teoretycznym, badawczym, jak i praktycznym**, ponieważ nie dość, że prowadzi do rozwijania postawy kreatywnej u dziecka, to znacząco wpływa na jego rozwój, tj. dynamizuje podstawowe zdolności muzyczne tonalne i rytmiczne, wzbogaca słownik muzyczny motywów tonalnych i rytmicznych oraz sprzyja budowaniu i pogłębianiu audiacji muzycznej. Ponadto, poprzez rozwój potencjału muzycznego i twórczego, jednostka może wyrażać siebie za pomocą aktywności improwizacyjnej (Kaya i Bilen 2021). Potencjał do uczenia się muzyki jest jedną z tych szczególnych zdolności, które czynią nas ludźmi. W tym artykule pokażemy, za Edwinem E. Gordonem (1999b: 385), że **improwizacja jest do pewnego stopnia rodzajem (twórczości) kreatywności**, tak jak wszelka **kreatywność (twórczość)** jest do **pewnego stopnia formą improwizacji**, z tym że kreatywność najczęściej kojarzy się w Polsce z **podejściem egalitarnym**³, a improwizacja muzyczna raczej z **podejściem elitarnym** obecnym np. w muzyce jazzowej. Wspólnie dowiedzimy również, na przykładzie

¹ Podejście „praksalne”, inaczej mówiąc praktyczne (działaniowe, aktywne), wywodzi się z systemu filozoficznego zwanego **pragmatyzmem**, powstałego w XX wieku w Stanach Zjednoczonych; za jego twórcę uznaje się Johna Deweya. Zdaniem M. Suświłło, „znana i często przywoływana w dyskusjach nad edukacją w Polsce idea »uczenia się przez działanie« pochodzi właśnie od Deweya (Suświłło 2021: 13). Praksalna, praktyczna edukacja muzyczna stanowi dla jej przedstawicieli odmianę „żywej teorii” (Elliot 2009; Spychiger 1997).

² Zdaniem R. Majznera (2013: 254), „słuchanie i uprawianie muzyki przez dzieci prowokuje je do aktywności intelektualnej i twórczej – która w każdym przypadku przybiera inną postać – a także kształtuje ich artystyczną wyobraźnię”.

³ Dzięki pedagogom takim jak: A. Góralski, K.J. Szmidt, J. Uszyńska-Jarmoc i in. podejście egalitarne to takie podejście teoretyczno-badawcze, zgodnie z którym każdy człowiek jest twórczy, choć poziom jej twórczości jest różny w społeczeństwie (cyt. za: Szmidt 2007: 70; 2017).

podejścia teoretyczno-empirycznego E. Gordona (Gordon 1999b; Kołodziejcki 2020), wynikającego bezpośrednio z założeń teorii uczenia się muzyki jego autorstwa, że **improvizować wokalnie i instrumentalnie można już w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej**. Przedstawimy również sugestie dla nauczycieli, pomocne w rozwiązaniu wskazanych dylematów i swobodnego podejmowania działań służących rozwijaniu kreatywności muzycznej dzieci. Praktyczne wskazówki zostały opracowane tylko po to, by zachęcić czynnych, krytycznych i refleksyjnych nauczycieli do rozpoczęcia przygody z improwizacją muzyczną w klasie szkolnej (i poza nią), co w konsekwencji pozwoli dzieciom na wyrażanie ich emocji i pomysłów poprzez muzykę i jednocześnie **zintegruje umiejętności analizowania, słuchania i wykonywania muzyki**. Improwizacja pozwoli uczniom na tworzenie unikalnych (w społeczności klasy szkolnej) pomysłów muzycznych. Nauczyciele zaś mogą wspierać rozwój kreatywności muzycznej, **moderując procesy improwizacji, zapewniając bezpieczne i przyjazne środowisko uczenia się, które respektuje pomysły uczniów i umożliwia im rytmiczne lub/i melodyczne improwizowanie w różnym metrum i skalach muzycznych** (Whitcomb 2014: 43–44). Kimberly Inks podkreśla (cyt. za: Whitcomb 2013), że improwizacja nie musi być głównym celem zajęć muzycznych, lecz można ją systematycznie włączać w schemat lekcji, zgodnie z indywidualną filozofią nauczyciela.

Twórczość a kreatywność

Istnieją spory wokół kategorii pojęciowych **twórczości i kreatywności**. W wielu opracowaniach naukowych terminy te używane są zamiennie. Według Jeba S. Puryeara i Kristen N. Lamb (2020: 206–214), definiowanie kreatywności pozostaje piętą achillesową badań nad procesami twórczymi. Dla pewnego porządku terminologicznego uznajemy za Edwardem Nęcą, że kreatywność to „proces prowadzący do powstania nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny i do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie” (cyt. za: Fazlagić 2019: 14). Twórczość natomiast jest cechą każdego człowieka, ponieważ siła jej emancypacji może być nierównomierna, a zatem dana osoba może się nią cechować w różnym stopniu. Kreatywność to także potencjał danej jednostki do stworzenia czegoś nowego (czyli taka twórczość człowieka bez dzieła), a jej efektem może być pewien pomysł, idea czy nowa zabawa itp. Idąc tą drogą, twórczość identyfikowana będzie zatem z jednostką tworzącą konkretny wytwór oraz jej społecznym odbiorem. Kreatywność zatem (Sokół 2015: 22–24):

- **dotyczy cech dyspozycyjnych**, a twórczość to aktualizacyjność;
- obszar pojęciowy terminu kreatywność jest zdecydowanie węższy, gdyż **odnosi się do jednostki i jej dyspozycji**, natomiast pojęcie terminu twórczość stanowi zarówno osobę, jak i proces twórczy;

- **kreatywność stosuje się zazwyczaj do aktywności codziennej**, a pojęcie twórczości dotyczy nauki lub sztuki;
- **kreatywność traktowana jest jako „twórczość niska”**, zaś twórczość stanowi działa wybitne w danej kulturze⁴.

Kreatywne myślenie to, według Wegerifa (cyt. za: Kaya i Bilen 2021: 1180): proces **swobodny, dynamiczny i produktywny**. Taka umiejętność umożliwia dzieciom tworzenie nowych myśli i przedstawianie pomysłów, a nawet stawianie hipotez, używanie ich w wyobraźni i poszukiwanie alternatywnych, innowacyjnych rozwiązań. Według Eriki Landau zaś (cyt. za Kaya i Bilen 2021: 1180) kreatywność jest umiejętnością korelowania nowych połączeń, które nie były wcześniej nawiązywane i w ten sposób prezentowania nowatorskich doświadczeń i niepowtarzalnych dotąd pomysłów. Co ważne, w kontekście rozważań nad improwizacją muzyczną, kreatywność stanowi całkowite **przeciwieństwo naśladownictwa, a więc imitacji** (por. Fazlagić 2019: 14). Kreatywność, zdaniem Jana A. Fazlagicia (2014: 14), to „cecha pozwalająca tworzyć i rozpoznawać nowe pomysły, alternatywy i możliwości, które mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów, komunikowaniu się z innymi ludźmi lub dostarczaniu rozrywki sobie lub innym”. Niezwykle użyteczną na potrzeby podejmowanej problematyki improwizacji muzycznej jest definicja wylansowana przez Jonathana Pluckera, Ronald A. Beghetto i Gaylea Dowa (cyt. za: Puryeari Lamb 2020: 206), gdzie „kreatywność to **interakcja między zdolnościami**”⁵,

⁴ Janina Uszyńska-Jarmoc, w kontekście teorii i praktyki wychowania do twórczości, wyróżnia dwie subdyscypliny pedagogiczne: pedagogikę twórczości i pedagogikę kreatywności. Na gruncie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zachęca do stosowania terminu ‘pedagogika kreatywności’, odnoszącego się do tej części pedagogiki zorientowanej praktycznie, która dotyczy rozwijania postaw kreatywnych dzieci, twórczej aktywności jako podstawowego czynnika rozwoju, wzmacniania i pielęgnowania osobowości twórczej nauczyciela i ucznia (cyt. za: Szmidt 2007: 19).

⁵ Współczesny dyskurs edukacyjny (w Polsce od około 30 lat) odzwierciedla fundamentalne przekonanie, że nauczyciele powinni zwracać uwagę na indywidualne różnice między uczniami. Tak jak bowiem wiele różnych złożonych cech ludzkich, potencjał muzyczny obecny w uzdolnieniu muzycznym przejawia się wielorako, w zależności od zmienności aktywności muzycznych i ekspozycji na jakościowo wysokie muzyczne doświadczenia. Uzdolnienia muzyczne rozwijają się z unikatowych dziedzicznych, środowiskowych i wolicjonalnych aspektów ludzkiego doświadczenia, podobnie jak intelekt, emocje i charakter. Tak więc, aby skutecznie nauczać i uczyć się muzyki, należy uwzględnić te zmienne po to, aby zaspokoić wielorakie potrzeby artystyczne i predylekcje poszczególnych uczniów. I chociaż zainteresowanie ludzkimi zdolnościami pojawiło się już w traktatach Platona i Arystotelesa, a pomiar formalny uzdolnienia muzycznego został urzeczywistniony w społeczeństwie postdarwinowskim dzięki eksploracjom badawczym takich uczonych, jak Galton (1822–1911) czy Binet (1857–1911), to wczesne próby testowania percepcji muzycznej przez Delezenne’a (1776–1866), Galtona i Cattella (1860–1944) doprowadziły do przełomowej pracy Seashore (1866–1949), dzięki której opublikowano pierwszy test zdolności muzycznych. Dopiero w następstwie tegoż faktu wywiązały się publiczne debaty na temat roli, jaką pełnią zdolności muzyczne i ich metod pomiaru, jako zjawiska holistycznego lub atomistycznego oraz rzetelności i trafności testów C. Seashore, jako predyktorów osiągnięć muzycznych, prowadząc do alternatywnych rozwiązań autorских Drake’a (1902–1994), Winga (1916–2006) i w końcu E. Gordona (1927–2015), który zainicjował

procesem⁶ i środowiskiem⁷, przez które jednostka lub grupa wytwarza namacalny produkt, który jest zarówno nowatorski, jak i użyteczny w kontekście społecznym”. Kreatywność muzyczną w szkole najłatwiej realizować jest poprzez urzeczywistnianie jednej z pięciu form edukacji muzycznej, mianowicie: **tworzenie muzyki (komponowanie) i improwizację** (Lipska i Przychodzińska, 1991; 1999). Samo komponowanie, jak wcześniej akcentowano (Kołodziejcki 2016a, 2016b) odnosi się do aktu tworzenia nowej muzyki z zamiarem zrewidowania powstałej, zgodnie z intencjami kompozytora, z kolei improwizacja to spontaniczne tworzenie muzyki bez zamiaru rewizji (Brophy, 2001). David Elliot i Marissa Silverman (2014) uważają, że oprócz nauczania twórczości muzycznej i rozumienia muzyki, uczniowie (czy studenci) powinni opanować sztukę komponowania, aranżowania, wykonywania i rejestrowania (nagrywania) piosenek, zgodnie z **zintegrowaną socjokulturową, partycypacyjną artystyczną i etyczną koncepcją edukacji muzycznej rozumianej jako praktyczna**.

Improwizacja muzyczna w ujęciu E.E. Gordona – propozycja dla opornych

Problematyka improwizacji, jako jednej z form edukacji muzycznej, podejmowana jest w polskiej literaturze na kilka sposobów: w ujęciu **koncepcyjno-metodycznym** (Przychodzińska, 1989; Lipska i Przychodzińska, 1991; Lipska i Przychodzińska, 1999; Pazur, 2015; Kisiel 2005), **teoretyczno-praktycznym** (Bonna 2011; Pazur 2016, 2020; Kołodziejcki i Pazur 2020; Kołodziejcki 2016a, 2016b) i **naukowo-badawczym**

kolejną generację testów zdolności (*aptitudes*) muzycznych, tworząc po kolei testy *Music Aptitude Profile* (MAP), *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA), *Intermediate Measures of Music Audiation* (IMMA) i *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA). Dowody na podłużną trafność predykcyjną testów Gordona pojawiły się w wielu publikacjach, w tym w podręcznikach towarzyszących każdemu testowi, z raportowanymi współczynnikami od 0.67 (IMMA – w wyniku ogólnym) do 0.82 (AMMA – w wyniku ogólnym) (cyt. za: Hanson 2019: 193–213; Gordon, 1998). Aktualnie w Polsce zespół badaczy (dr hab. B. Pazur, prof. UMCS i dr E. Aksamit) pod kierunkiem dra hab. Macieja Kołodziejckiego, prof. UMK, prowadzi badania standaryzacyjne, kulturowe i replikacyjne nad polskimi adaptacjami testu AMMA i mało znanego jeszcze w Polsce (nawet w wersji angielskiej) testu (zabawy muzycznej) *Music Audiation Games* (MAG).

⁶ Edukacja muzyczna ma charakter procesualny, ponieważ przebiega w sposób formalny i nieformalny w ujęciu temporalnym, chronologicznym i rozwojowym. Ponadto, w aspekcie procesów nauczania i uczenia się, edukacja muzyczna dotyka wszystkich sfer uczenia się, w tym sfery psychomotorycznej (rozwój umiejętności), sfery poznawczej (zdobywanie wiedzy, poznanie), a w szczególności sfery afektywnej (chęć ucznia do otrzymywania, internalizowania i dzielenia się tym, czego jest wyuczony), w tym docenianie i wrażliwość na muzykę (zob. więcej Schmidt 1975).

⁷ Wśród ekspertów w dziedzinie edukacji muzycznej panuje powszechne stanowisko, że predyspozycje (zdolności, uzdolnienia) muzyczne są wynikiem kumulacji interakcji między odziedziczonymi dyspozycjami a sprzyjającymi im czynnikami środowiskowymi (Gordon 1999c, 1999b; Grujic 2017).

(Kołodziejski 2010, 2011, 2018a, 2018b, 2019). Brian Miner (2007) twierdzi, że jeśli przyjrzymy się małym dzieciom słuchającym muzyki, przekonamy się szybko, że spontanicznie reagują na nią, często tworząc własne rytmy i melodie, nucą czy też śpiewają bezsensowne zbitki sylab bądź słów, lub uderzając w coś swoimi rękami lub stopami. Jednak, gdy dzieci dorastają i zaczynają podlegać formalnej szkolnej edukacji muzycznej, tracą tę naturalną spontaniczność. E. Gordon (1999c, 1999b; zob. też: Miner 2007) odkrył, na podstawie naukowych obserwacji dzieci, że najważniejszy okres dla uczenia się muzyki przypada na bardzo wczesne lata życia – najbardziej znaczący dla rozwoju jest okres od urodzenia do około 9. roku życia. Aby optymalnie uczyć się muzyki⁸, dziecko musi przebywać w środowisku bogatym w bodźce muzyczne, w ten sposób naturalnie buduje swój słownik muzyczny i rozwija zdolności tonalne i rytmiczne. **Kreatywność muzyczna**, obecna w **improwizacji muzycznej**, jest **procesem poznawczym, poprzez który dziecko nieświadomie i świadomie stosuje znane mu motywy muzyczne w nieznanach sekwencjach** (Miner 2007). Ten proces wymaga dwóch rodzajów myślenia – (1) **produktywnego** (twórczego, krytycznego), podczas którego dziecko generuje szereg nowych pomysłów muzycznych i (2) **selekcyjnego** (analitycznego, weryfikacyjnego), kiedy wybiera spośród pomysłów te, którym nadało sens muzyczny (Webster 2002; Miner 2007). Improwizowanie staje się więc najbardziej swobodnym i elastycznym sposobem tworzenia i wykonywania muzyki (Gordon 2003), które zgodnie z **transgresyjną koncepcją człowieka** (Kozielecki 1987; Nęcka 2005: 174) będzie polegało na świadomym przekraczaniu barier (rytmicznych⁹, tonalnych, melodycznych i harmonicznym), nie można bowiem mówić o kreatywności improwizacyjnej mimowolnej ani o przypadkowych odkryciach. Wedle powyższego, improwizacja wydaje się być **konstruktem wielowymiarowym**, zawierającym elementy tonalne, rytmiczne, melodyczne, harmoniczne, techniczne, ekspresyjne i społeczne. Stosując improwizację, uczniowie rozwijają **zaawansowane umiejętności audiacyjne**, obecne między innymi w **kodowaniu sensorycznym i percepcyjnym, przechowywaniu i przywoływaniu z pamięci oraz kontroli motorycznej i monitorowaniu jakości tej aktywności** (Biasutti 2017). Jest to także ustrukturyzowana czynność, wymagająca kilku konkretnych umiejętności (Biasutti i Frezza 2009: 232–242), z których najważniejszą jest **procedura poznawcza polegająca na przewidywaniu zdarzeń muzycznych**¹⁰. Kolejna, wskazana przez Biasuttiego i Frezzę (2009), jest ekspresja emocjonalna potrzebna do komunikowania słuchaczom stanów afektywnych.

⁸ Tutaj Gordon stosuje analogię uczenia się muzyki do języka ojczystego.

⁹ Zarazem improwizacja rytmiczna, zdaniem Gordona (2000: 119–121), nie jest ograniczona tyłoma restrykcjami, co melodyczna, gdzie należy ustalić progresję akordów lub melodii w połączeniu z motywami czasowymi. Fundamentalne dla improwizacji melodycznej jest łączenie motywów tonalnych i rytmicznych w motywy melodyczne w kontekście audiovania obydwu jednocześnie (rytmicznych i tonalnych).

¹⁰ Co znacząco przypomina antycypowanie sekwencji muzycznych w audiacji gordonowskiej.

Za istotne uznano także sprzężenie zwrotne zewnętrzne (w kontekście społecznym) i wewnętrzne (w kontekście intrapersonalnym i muzycznym). Co ważne, Biasutti i Frezza nawiązują do odkryć Gordona, twierdząc, że procesy improwizacyjne charakteryzują się wykorzystaniem istniejących formuł i wzorów (u Gordona motywów) muzycznych, dzięki którym w czasie rzeczywistym powstają nowe rozwiązania. Czynności improwizującego wykonawcy (ucznia czy profesjonalnego muzyka) prowadzą się do rozwijania jakiejś frazy muzycznej, opartej na progresji akordów (Gordon 1999b), przez stosowanie motywów tonalnych (przynajmniej w dur i moll harmonicznym) i motywów rytmicznych (przynajmniej w metrum zwykłym dwudzielnym i trójdzielnym) na poziomie słuchowo-głosowym i skojarzeń słownych kolejności uczenia się umiejętności, aby tworzyć struktury melodyczno-rytmiczne konstytuujące muzykę w ramach jakiejś syntaksy (Gordon 1999; zob. też: Kaya i Bilen 2021: 1180). Improwizacji muzycznej nie można nikogo nauczyć (Hickey 2009: 285–299; Gordon 1999b). To, co można rozwinąć u uczniów, to jedynie **gotowość do realizacji potencjału kreatywności muzycznej za pomocą zewnętrznej improwizacji** (Gordon 1989: 75–76). Zdaniem Edwina E. Gordona, **jakość i ilość wczesnych interakcji muzycznych wpływających ze środowiska muzycznego**, które wpłyną na ogólne zdolności muzyczne, są prawdopodobnie **najbardziej znaczącymi czynnikami określającymi stopień, w jakim można stać się kreatywnym muzycznie** (Gordon 1989), mając na uwadze procesy audiacji¹¹ wstępnej (Gordon 1999c). Wobec powyższego kwintesencję audiacji stanowić będzie jakość improwizacji muzycznej (Gordon 1994). Potencjał muzyczny przejawia się we fluktuacji wyników uzyskiwanych w testach uzdolnień muzycznych, w zależności od zmienności międzyludzkiej, i rozwija się z **unikatowych, dziedzicznych, środowiskowych i wolicjonalnych aspektów ludzkiego doświadczenia, podobnie jak intelekt, emocje i charakter**. To leży u podstaw zdolności (w tym muzycznych) uczniów do przetwarzania informacji muzycznych, stosowania wiedzy w nowych sytuacjach muzycznych i czerpania wartości z muzycznych doświadczeń (Hanson 2019: 193–194). Bez opanowania podstawowego słownictwa w postaci motywów tonalnych i rytmicznych (mówi się o co

¹¹ Audiacja, zdaniem autora tej kategorii poznawczej E. Gordona (1999a), „jest dla muzyki tym, czym myślenie dla języka”. Audiacja to także zdolność słyszenia i rozumienia muzyki nawet wówczas, gdy dźwięk nie jest fizycznie obecny. Teoria audiacji została opisana przez Gordona w teorii uczenia się muzyki (1999b), która jest opartym na badaniach empirycznych wyjaśnieniem tego, w jaki sposób ludzie uczą się muzyki i przetwarzają ją w umyśle. Audiacja muzyczna jest najbardziej podstawowym czynnikiem w rozwoju muzykalności (Kołodziejski 2020). Ponieważ muzyka stanowi w pewnym sensie odpowiedź na potrzebę komunikowania się między ludźmi, jej wykonywanie (w tym improwizowanie) to sposób, w jaki odbywa się ta komunikacja. Naśladowanie, pamięciowe odwzorowanie i rozpoznawanie są częścią procesów audiacyjnych. Audiacja występuje wtedy, gdy odebrany słuchowo dźwięk jest przez nas zrozumiany, ponieważ nadaliśmy mu znaczenie muzyczne, inaczej syntaksę muzyczną (metrum, tonalność) (Gordon 1980, 1985, 1989, 1999a 1999b, 1999c; Trzos 2014, 2018a, 2018b).

najmniej kilkudziesięciu motywach w różnych tonalnościach i metrum), niezależnie od poziomów umiejętności muzycznych, uczniowie nie osiągną niezbędnej gotowości do stosowania korzystania w sposób aktywny ze swojej kreatywności muzycznej. Dlatego, zdaniem Gordona (1989; 1999b) nauczyciele muszą skoncentrować się na nauczaniu gotowości uczniów do kreatywności muzycznej, a nie na samej kreatywności muzycznej. Temu, nazwanemu przez amerykańskiego psychologa muzyki (1989), **pośredniemu podejściu** do rozwijania kreatywności muzycznej przypisuje się **nad-rzędne znaczenie w rozwijaniu gotowości do podejmowania improwizacji muzycznej**. Słuchanie, wykonywanie i improwizowanie muzyki wymaga umiejętności rozróżniania wysokości dźwięków (zdolności tonalne) i czasu trwania dźwięków (zdolności rytmiczne) (Dalby 2005) w szerokich kontekstach audiacji. Problem nauczycieli edukacji muzycznej polega na tym, że nie wszystkie dzieci reagują na muzykę w ten sam sposób, jakbyśmy tego oczekiwali. Niektóre z nich, zdaniem Alison M. Garner (2009), są **słuchaczami intuicyjnymi**¹² i są w stanie wysłuchać elementy konstytuujące muzykę na wysokim poziomie, podczas gdy inne słyszą w sposób, który sprawia, że muzyczny sens utworu jest pozbawiony znaczenia. Gordon zachęca do słuchowej inicjacji muzycznej i tzw. odkrywania muzyki ze słuchu oraz stosowania podejścia skoncentrowanego na wczesnym rozwoju umiejętności słuchowych¹³. Zdaniem Eevy Siljamäki i Panagiotisa Kanellopoulosa (2020: 113–139) improwizację można traktować jako narzędzie uczenia się czy istotny impuls dla kreatywności muzycznej, przy zachowaniu i ożywianiu tradycji.

Podejście E.E. Gordona do improwizacji instrumentalnej – subiektywny wgląd autorski

Edukacja muzyczna dysponuje szerokim wachlarzem form, wśród których dominują **podejścia ekspresyjne, percepcyjne i twórcze**. Improwizacja muzyczna, zgodnie z filozofią Johna Deweya, pozwala dziecku na bycie twórcą i na doświadczanie sztuki z perspektywy twórcy i wykonawcy (cyt. za: Dodd-Nufrio 2011: 235–237; zob. Burton 2017; Barton i Hartwig 2012). W polskiej koncepcji wychowania

¹² Co wynika bezpośrednio z zastosowania teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, który zogniskował swoje badania na **symbolice**. Gardner zbadał procesy myślenia stojące za analitycznymi, a zwłaszcza skupił się na myśleniu intuicyjnym, reprezentowanym przez to, co zaobserwował jako zdolność słyszenia wewnętrznego muzyki u dzieci. Na podstawie jego odkryć wiadomo, że mózg posiada wielorakie inteligencje, z których kilka odnosi się bezpośrednio do muzyki. Postuluje, że czynności behawioralne, wymagające reakcji ciała, takie jak ruch i wokalizacja, **stymulują sferę muzyczną mózgu** (cyt. za: Garner 2009).

¹³ Chociaż wiele z tych uwzględnionych jest również w podejściach takich filozofów edukacji muzycznej, jak C. Orff, Z. Kodály: Suzuki czy E. Jaques-Dalcroze.

muzycznego funkcjonuje wiele rodzajów improwizacji: swobodna improwizacja wokalna (tworzenie śpiewanek na różne tematy), improwizacja poddana dyscyplinie rytmicznej (rytm muzyczny jest tutaj powiązany najczęściej z rytmem słowa), improwizacja poddana dyscyplinie melodycznej (ma na celu utrwalenie podanych melodii wzorów), układanie podstawowych form muzycznych (AB, ABA, rondo), „umuzycznianie” opowiadań i wierszy, improwizacja ruchowa do utworów muzycznych (Lipska i Przychodzińska 1991). Elementy różnie pojmowanej improwizacji muzycznej kryją się w treściach podstawy programowej¹⁴ dla klas 1–3 za osiągnięciami w **zakresie ekspresji muzycznej i improwizacji ruchowej, rytmice i tańcu**. Przejawia się to, zdaniem jej autorów, w wykorzystywaniu poznanych melodii do tworzenia własnych, przedstawianiu ruchem treści muzycznych (np. dynamikę, nastrój, wysokość dźwięku, tempo, artykulację) oraz pozamuzycznych (np. fabułę, odczucia, przekład znaczeniowy słów), interpretowaniu ruchem schematów rytmicznych, tworzeniu improwizacji ruchowych inspirowanych wyliczankami, rymowanymi i rytmizowanymi tekstami, wykonywaniu płaśów, tworzeniu sekwencji i układów ruchowych do ulubionych utworów muzycznych i wykorzystywaniu ich do animacji i zabaw w grupie¹⁵. Tworzenie muzyki i improwizacja zawsze stanowiły istotną część postulowanych w praktyce przedszkolnej, wczesnoszkolnej i szkolnej form szeroko pojętego wychowania muzycznego (Przychodzińska 1989). Improwizacja muzyczna jest przecież istotną częścią założeń podstawowej edukacji muzycznej. I tak, podczas gdy niektórzy nauczyciele edukacji muzycznej z powodzeniem inkorporują improwizację muzyczną do przyjętych schematów lekcji muzyki, inni obawiają się podejmować tego typu wyzwania kreatywne, łatwiej bowiem przyjmować strategię imitacyjno-transmisyjną niż kreatywno-wyzwalającą.

E. Gordon proponuje, aby **systematyczne ćwiczenia audiacyjne**¹⁶, także powiązane z przygotowaniem do podejmowania improwizacji, wdrożyć do wszystkich zajęć muzycznych na każdym szczeblu kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym i muzycznym. Improwizacja, czyli spontaniczne tworzenie muzyki podczas wspólnych

¹⁴ Niewiele wiadomo o realizacji i interpretacji tych zapisów ze względu na brak doniesień badawczych w tym zakresie w Polsce.

¹⁵ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [dostęp: 09.12.2021].

¹⁶ Tutaj raz jeszcze proponujemy rozwinięcie definicji audiacji, która „jest procesem myślenia muzycznego, który operuje materiałem słuchowym pochodzącym z percepcji, wyobraźni lub pamięci, niezbędnym do wykonywania czynności słuchania, grania i tworzenia muzyki ze zrozumieniem. Rozumienie muzyki polega na umysłowym chwytności muzycznych reguł syntaktycznych organizujących materiał dźwiękowy utworu. Aby rozumieć znaczenia wynikające z syntaktyki muzycznej, należy więc ujmować organizację i strukturę muzyczną, uruchamiając proces audiowania. Syntaktyka muzyczna opiera się głównie na organizacji tonalnej i metrycznej, ale można ją także rozpatrywać w kategoriach dynamiki, barwy, formy czy stylu. E.E. Gordon twierdzi, że dzięki audiowaniu syntaktyki muzycznej słuchacz może uchwycić formę utworu, zauważyć powtórzenie, kontrast, zorientować się, iż utwór zbliża się do końca itp.” (cyt. za: Jordan-Szymańska 2014: 176–177).

zajęć, występów, **jest ściśle związana z kreatywnością**. Nauczyciel edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej, aby podjąć próbę wprowadzenia na swoich zajęciach „zabaw” w improwizację muzyczną, nie musi prezentować wybitnej muzycznej wiedzy proceduralnej¹⁷. Powinien jedynie czysto intonować dźwięki, wyraźnie śpiewać zgodnie z zapisem nutowym, mieć poczucie rytmu i odznaczać się kreatywnością, a także wykazywać chęć własnego rozwoju (Pazur 2015: 123–124). Swoje doświadczenia z wprowadzania nauki audiacji i improwizacji wśród uczniów szkoły muzycznej I stopnia uczęszczających na zajęcia z orkiestry smyczkowej współautorka tegoż artykułu Barbara Pazur przedstawiła podczas Międzynarodowej Konferencji i Międzynarodowego Seminarium Gordonowskiego „Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu” na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w 2016 roku (Pazur 2016: 189–208). Oprócz pracy nad przygotowaniem materiału koncertowego, B. Pazur wprowadziła systematyczne ćwiczenia z zakresu gordonowskich *działań w kolejności uczenia się*¹⁸ (ćwiczenia audiacyjne z motywami tonalnymi i rytmicznymi) oraz elementy gordonowskich *działań w klasie i ćwiczeń w wykonawstwie muzycznym*¹⁹ (analiza piosenek, nauka gry ze słuchu, analiza harmoniczna, dobieranie akompaniamentu na dźwiękach basowych, dźwiękach akordowych, równoległe wspólne granie kilku planów – melodii głównej, linii basu i wypełnienia w rytmie makro- i mikrobitów²⁰). Ćwiczenia te odbywały się na początku pierwszej (z dwóch) godziny zajęć

¹⁷ Intencją nauczyciela wczesnej edukacji muzycznej powinno być również zdiagnozowanie potencjału zdolności muzycznych tonalnych i rytmicznych dziecka nie tylko po to, aby umiejętnie kierować jego rozwojem muzycznym i kreatywnością, ale zwłaszcza po to, by ich indywidualna pedagogia i filozofia edukacyjna odzwierciedlała fundamentalne przekonanie i powinności związane z zapewnieniem kształcenia odwołującego się do indywidualnych różnic między uczniami.

¹⁸ Działania w kolejności uczenia się są to techniki, jakie się stosuje, aby nauczać sekwencji uczenia się muzyki. Są trzy rodzaje sekwencji: kolejność uczenia się umiejętności, kolejność uczenia się zawartości tonalnej (motywów tonalnych), kolejność uczenia się zawartości rytmicznej (motywów rytmicznych), (cyt. za Gordon 1999b: 126).

¹⁹ Działania w klasie i ćwiczenia w wykonawstwie muzycznym są to wszystkie czynności nauczyciela i uczniów podczas lekcji muzyki w szkole, muzycznych zajęć pozalekcyjnych, zajęć chóru, zespołu instrumentalnego, nauki gry na instrumencie, czyli zapoznanie z literaturą muzyczną, nauka piosenek, nauka utworów instrumentalnych, ćwiczenia techniki wokalne, instrumentalnej, (por. Gordon 1999b: 337–368).

²⁰ Makrobity to podstawowe bity (puls) w rytmie muzycznym (np. w metrum zwykłym dwudzielnym w oznaczeniu taktowym 2/4 dwie ćwierćnuty to mikrobity, a metrum zwykłym trójdzielnym w oznaczeniu taktowym 6/8 ćwierćnuta z kropką to makrobity. W metrum zwykłym trójdzielnym w oznaczeniu taktowym 3/4 cała nuta z kropką to makrobit. W metrum nietypowym, oznaczeniu taktowym 5/8 lub 7/8 makrobitami **będą kombinacje ćwierćnuta z kropką i ćwierćnuta**). Mikrobity to podzielone makrobity na równe odcinki (np. w metrum zwykłym dwudzielnym, o oznaczeniu taktowym 2/4, grupa dwóch ósemek to mikrobity. W metrum zwykłym trójdzielnym, o oznaczeniu taktowym 6/8, grupa trzech ósemek to mikrobity. W metrum zwykłym trójdzielnym, o oznaczeniu taktowym 3/4, grupa trzech ćwierćnuta to mikrobity. W metrum nietypowym, o oznaczeniu taktowym 5/8 lub 7/8, grupa trzech ósemek i grupa dwóch ósemek to mikrobity) (cyt. za: Gordon 1999b: 490–491).

(30–40 min) przez 12 tygodni. Efekty pracy można było obejrzyć podczas zajęć pokazowych Międzynarodowego Seminarium Gordonowskiego w Lublinie. Dzieci zaprezentowały między innymi: umiejętność ruchu w pulsie, improwizację motywów rytmicznych i tonalnych, umiejętność analizy nowego słuchanego utworu (odcinki muzyczne – takie same, podobne, czy różne), umiejętność znalezienia i zaśpiewania dźwięku centralnego (*Do* w tonalności durowej), umiejętność ustalania przebiegu harmonicznego utworu (śpiewanie *Tonika* i *Dominanta* podczas słuchania gry nowego utworu), wykonywanie na swoich instrumentach dźwięków basowych toniki i dominanty na tle melodii granej przez nauczyciela, umiejętność znalezienia wszystkich dźwięków akordowych toniki i dominanty nowego utworu, improwizowanie *pizzicato* akompaniamentu na dźwiękach akordowych toniki i dominanty podczas gry melodii przez nauczyciela.

W szkolnictwie ogólnokształcącym (również na etapie edukacji przedszkolnej) można opracować i wdrożyć kreatywne działania z improwizacją na dostępnych instrumentach „szkolnych” – przede wszystkim niemelodycznych i melodycznych instrumentach tzw. orffowskich, ale nie tylko – wykorzystać możemy też popularne bum-bum-rurki, ukulele, gitary, czy elektroniczne instrumenty klawiszowe²¹. W odróżnieniu od nauki muzyki tylko na zasadzie odtwarzania, z nut, imitowania, powtarzania za nauczycielem, uzyskamy dzięki takiemu podejściu wiele korzyści, m.in.:

- procesualne wykształcanie u dzieci myślenia muzycznego,
- rozwinięcie poczucia rytmu, poczucia pulsu muzycznego,
- wykształcenie i pogłębienie poczucia harmonii,
- odejście od mechanicznego powtarzania melodii na zasadzie imitacji,
- łatwość i swoboda śpiewu i gry w wielogłosie,
- dzięki wykorzystaniu indywidualnych predyspozycji, każde dziecko będzie miało satysfakcję i odczuje radość ze wspólnego muzykowania, z tworzenia czegoś nowego.

Gordonowskie podejście do improwizacji ściśle związane jest z **nauczaniem i uczeniem się krótkich motywów (wzorów) tonalnych i rytmicznych**, które w odróżnieniu od pojedynczych dźwięków **są podstawowymi jednostkami znaczeniowymi w muzyce**. Motywy są analogiczne do słów w języku mowy, ponieważ słowo, a nie głoska, sprawia, że rozumiemy język²². Ćwiczenia z wykorzystaniem **sekwencji uczenia się**

²¹ Przygotowanie do improwizacji instrumentalnej należałoby rozpocząć od zaangażowania rodzica/nauczyciela w muzyczny dialog z dzieckiem poprzez imitację i improwizację, co znacząco poszerzyłoby słownictwo muzyczne uczniów, podobnie jak to się odbywa w konwersacji i mowie wewnętrznej w języku (Barton 2017: 133–134).

²² Chociaż muzyka nie jest językiem, to procesy uczenia się tych dwóch kategorii są bardzo podobne. Najważniejszym z czterech słowników (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) jest **słuchanie**, ponieważ stanowi niezbywalną podstawę, na której budowane są pozostałe. Cztery słowniki tworzą łańcuch, a biegnącość na wcześniejszych poziomach daje uczniowi bezstresowe wejście na wyższy poziom (Liperote 2006). Kiedy uczniowie rozwiną wystarczająco słownictwo w zakresie słuchania i mówienia poprzez pamięciowe

pomagają nadać muzyczne znaczenie poszczególnym motywom w zakresie wysokości dźwięków i czasów trwania. Pozwala to skojarzyć motyw (wzór) z określoną tonalnością, tonacją, funkcją harmoniczną, metrum, funkcją rytmu. Im więcej motywów uczniowie mają w swoim słowniku słuchowym i wykonawczym, tym więcej wyciągają znaczenia z muzyki, zarówno podczas jej słuchania, jak i wykonywania, i tym większy zasób „muzycznych słów” mają do tworzenia/improvizowania czegoś nowego (jak łatwość tworzenia nowych zdań w języku przy dużym zasobie słownictwa). Proces uczenia się muzyki przebiega na dwóch podstawowych poziomach: poprzez **różnicowanie i wnioskowanie**. Decydujące w uczeniu się różnicowania jest **powtarzanie za nauczycielem** w formie naśladownictwa lub zapamiętywania. Stanowi ono podstawę do późniejszego uczenia się wnioskowania. Sekwencję uczenia się umiejętności w procesie uczenia się czynności muzycznych stanowi osiem kolejnych etapów na wspomnianych dwóch poziomach. Różnicowanie to etapy: słuchowo-głosowy, skojarzenia słowne, synteza częściowa, skojarzenia graficzne (symboliczne), synteza całościowa; wnioskowanie – etapy: uogólnianie, twórczość i improwizacja, rozumienie teoretyczne. Wszystkie te poziomy i etapy są bardzo istotne podczas zajęć muzycznych wszelkiego typu. Na przykład etap słuchowo-głosowy, który jest najbardziej podstawowym poziomem w sekwencjach uczenia się umiejętności, odgrywa również główną rolę podczas nauki muzyki w szkole czy na zajęciach chóru. Uczenie się nowej melodii najpierw odbywa się na poziomie słuchowo-głosowym, bez odniesienia do solfeżu tonalnego lub rytmicznego (skojarzenia słowne) bądź notacji (skojarzenia graficzne – symboliczne). Uczniowie mają jednak szansę tworzenia i improwizowania za pomocą motywów tonalnych i rytmicznych bez wcześniejszej konieczności przejścia przez wszystkie poziomy wskazane w *sekwencyjnej teorii uczenia się muzyki* (Gordon 1999b). Dzieje się tak dzięki temu, że są dwa sposoby poruszania się po poziomach uczenia się umiejętności: albo chronologicznie, albo skokowo, czyli przeskakując jeden lub więcej poziomów. Stosując progresję chronologiczną, poruszamy się krok po kroku – z poziomu słuchowo-głosowego poprzez skojarzenia słowne i tak dalej. W progresji skokowej uczniowie tymczasowo opuszczają jeden lub więcej poziomów i przeskakują wyżej, np. z poziomu słuchowo-głosowego uczenia się różnicowania do poziomu twórczości i improwizacji, podpoziomu słuchowo-głosowego uczenia się wnioskowania. **Dlatego nie musimy nawet znać solmizacji ani czytać nut, żeby rozpocząć improwizowanie** (por. Pazur 2020: 32.26).

schematyczne przyswojenie odpowiedniej liczby motywów tonalnych i rytmicznych, mogą zrobić pierwszy krok w kierunku improwizacji. Podobne operacje intelektualne zachodzą w języku mówionym, ponieważ rozumienie słów i fraz przygotowuje nas do spontanicznego wypowiedzania się na dany temat lub parafrazowania tego, co zostało już powiedziane (Liperote 2006; zob. też: Gordon 1999b).

Sekwencyjny model nauczania rytmu i motywów tonalnych. Improwizacja rytmiczna i tonalna

Aby uczenie się było skuteczne, zgodnie z teorią uczenia się muzyki Gordona, dobrze jest zachować odpowiednią **kolejność uczenia się według progresji chronologicznej lub skokowej**. Do każdego następnego punktu przechodzimy po opanowaniu przez uczniów punktu poprzedniego:

1. Nauczyciel, poruszając się w pulsie, śpiewnie recytuje motywy na tak zwanych sylabach neutralnych (bez nazywania sylabami rytmicznymi) – dzieci, poruszając się w pulsie, powtarzają, mówiąc śpiewnie zbiorowo lub indywidualnie (etap słuchowo-głosowy uczenia się różnicowania).
2. Nauczyciel, poruszając się w pulsie, śpiewnie recytuje te same motywy rytmiczne sylabami rytmicznymi – dzieci, poruszając się w pulsie, powtarzają, mówiąc śpiewnie (etap skojarzeń słownych uczenia się różnicowania).
3. Uczniowie opanowują nazwy metrum (na przykład dwudzielne, trójdzielne), nazwy funkcji rytmów (makrobity, mikrobity, rozdrobnienia), nazwy funkcji motywów (makro-, mikrobity i tak dalej) (etap skojarzeń słownych uczenia się różnicowania).
4. Uczniowie improwizują własne motywy, poruszając się w pulsie i mówiąc śpiewnie sylabami neutralnymi, a następnie sylabami rytmicznymi (etap słuchowo-głosowy, a potem skojarzeń słownych twórczości i improwizacji uczenia się wnioskowania).
5. Uczniowie rozróżniają motywy w różnym metrum (etap syntezy częściowej uczenia się różnicowania).
6. Uczniowie, poruszając się w pulsie, czytają motywy, które zostały przez nich wcześniej wykonane na sylabach neutralnych, a potem z sylabami rytmicznymi nazwane, porównane z innymi, zrozumiane... (etap skojarzeń graficznych – czytanie, uczenie się różnicowania).

Jeśli uczeń ma jakikolwiek problem z prawidłową realizacją rytmu podczas wykonywania muzyki, należy **powrócić do ćwiczeń ruchowych** umożliwiających odczuwanie pulsu, odczucie mikrobity, pokazanie ciałem tzw. siatki rytmicznej, aż do wykonywania rytmicznego na tym tle konkretnego rytmu. Zgodnie z progresją skokową, **możemy też przejść od razu z pkt. 1 do pkt. 4**, czyli od śpiewnego recytowania motywów na sylabach neutralnych do improwizacji tych motywów na sylabach opartych na solfeżu rytmicznym. Ważne tu jednak jest skupienie się na wspólnym pulsie muzycznym, aby połączyć kształcenie poczucia rytmu z rozwijaniem kreatywności przy improwizowaniu motywów. **Im wcześniej osiągniemy taki stan, tym dzieci w przyszłości będą bardziej kreatywne.**

Sekwencyjny model nauczania motywów tonalnych i improwizacja tonalna wyglądają w skrócie następująco:

1. **Podanie kontekstu** (melodia, kilka akordów) tonalności.
2. **Wyaudiowanie** i zaśpiewanie (zagranie na instrumencie) przez dzieci dźwięku centralnego w tej tonalności, a zarazem wyaudiowanie i nazwanie tonalności.
3. **Odpowiadanie – śpiewanie lub granie (naśladowanie lub nie)** przez dzieci na śpiewane (grane) przez nauczyciela wzory (motywy) tonalne – zbiorowo i indywidualnie na sylabach neutralnych. Pamiętajmy, aby zachować przerwę między śpiewanym (granym) przez nauczyciela motywem a oddechem i gestem wskazującym moment powtórzenia przez dzieci motywu. Zapobiegnie to mechanicznemu powtórzeniu motywu i da szansę na rozwój audiacji. Przed przystąpieniem do ćwiczeń z motywami tonalnymi ustalamy, w jaki sposób mają uczniowie odpowiedzieć. Na każdych zajęciach odpowiedź może być inna. Uzależnione jest to od tego, na jakim etapie w nauce audiacji są uczniowie. Wśród rodzajów reakcji mogą być odpowiedzi: pierwszym dźwiękiem motywu; dźwiękiem końcowym (centralnym); całym motywem (tym samym); głównym dźwiękiem danej funkcji; motywem innym o tej samej funkcji (to już jest improwizacja!); motywem innym o innej (ustalanej) funkcji (to już jest improwizacja!).
4. **Odpowiadanie – śpiewanie lub granie (naśladowanie lub nie)** przez dzieci na śpiewane/ grane przez nauczyciela wzory (motywy) tonalne – zbiorowo i indywidualnie na sylabach solmizacyjnych (różnicowanie – poziom skojarzeń słownych). Mogą być też różnorodne rodzaje odpowiedzi, również wcześniej ustalone; na każdych zajęciach można ćwiczyć inne umiejętności.

Improwizacja melodyczna

Łącząc motywy (wzory) rytmiczne z motywami (wzorami) tonalnymi, uzyskujemy **motywy (wzory) melodyczne. Wzory melodyczne powinno się wykonywać na sylabach neutralnych**, zostawiając sylaby rytmiczne dla motywów rytmicznych (bez melodii), a sylaby solmizacyjne dla motywów tonalnych (bez rytmu). Ćwiczenia w improwizacji melodycznej przygotowują uczniów do tworzenia własnych melodii. Zadania są stopniowane według trudności. Początkowo nauczyciel powinien zawsze wykonać jedną lub więcej melodii w danej tonalności i danym metrum tak, aby uczniowie, zanim będą wykonywać wzory melodyczne, mogli wyaudiować kontekst tonalny i rytmiczny. Następnie podaje się wzory melodyczne do naśladowania i improwizowania oparte na znanych funkcjach rytmu i funkcjach tonalnych (harmonicznych). Przebiega to w formie rozmowy muzycznej nauczyciela i ucznia albo

uczniów pomiędzy sobą. Można tworzyć małe formy muzyczne, początkowo jako pytanie i odpowiedź (poprzednik i następnik), a potem większe formy – AB, AA1B, ABA, ABACA. Można też wykorzystać gotowe melodie, znane piosenki, gdzie początkowy fragment jest powtarzany dosłownie, a druga część w formie improwizowanej nowej melodii.

Improwizacja harmoniczna

Naukę melodii, pracę z motywami tonalnymi i rytmicznymi zawsze powinien poprzedzać kontekst (utrwalenie, osadzenie w tonacji dla melodii i motywów tonalnych w formie śpiewanki na charakterystycznych dźwiękach danej skali bądź paru akordów zagranych na fortepianie lub innym instrumencie oraz podanie tempa dla motywów rytmicznych w postaci krótkiej serii makrobitów i mikrobitów). Następnie niezbędna jest praca z motywami rytmicznymi i tonalnymi na poszczególnych poziomach kolejności uczenia się umiejętności zgodnie z teorią Gordona – z improwizacją. Potem następuje prezentacja melodii. Jeśli nauczymy piosenkę, początkowo całość można zaprezentować z tekstem, ale potem najkorzystniej (dla rozwoju audycji) jest opracować (nauczanie i uczenie się) melodię na sylabach neutralnych. Prezentujemy piosenkę w całości, a następnie w częściach (frazy, zdania muzyczne, bez rozczłonkowania na motywy). W końcu następuje wspólna analiza ogólnej zawartości rytmicznej i melodycznej piosenki: wychwycenie dźwięku centralnego, określenie tonalności (dur..., moll..., dorycka...), uchwycenie (najlepiej za pomocą ruchu) pulsu muzycznego – wskazanie makrobitów i mikrobitów, określenie metrum (dwudzielne, trójdzielne, nietypowe...), określenie budowy formalnej (odcinki powtarzające się, podobne i różne).

Następne działania **kształtujące gotowość** do improwizacji harmonicznej:

1. Dodanie drugiego głosu na dźwiękach prymy akordów stanowiących podstawę harmoniczną melodii (tonicznych, dominantowych itd.). Działanie to pozwoli na rozumienie przez ucznia przebiegu harmonicznego dzięki przewidywaniu zmian harmonicznym w danej piosence.
2. Śpiewanie (granie) głównych dźwięków podstawy harmonicznej ze zróżnicowanym rytmem (na aktualnie znanych składnikach rytmu, np. na makrobitach i mikrobitach).
3. Podział na kilka głosów i rozdanie do zaśpiewania (zagrania) składowych dźwięków akordowych.
4. Improwizowanie rytmu (śpiewanie na neutralnych sylabach lub gra na instrumentach) na dźwiękach składowych akordów harmonii piosenki. Uczniowie samodzielnie wybierają głosy do improwizowania rytmu.

5. Śpiewanie (granie) dźwięków akordowych jako nowej melodii (wzory melodyczne) w pulsie piosenki.
6. Improwizowanie na dźwiękach akordów w przebiegu harmonicznym melodii. Improwizuje się teraz tylko na składowych dźwiękach funkcji harmonicznycch z wykorzystaniem dowolnego rytmu.
7. Improwizowanie nowej melodii na przebiegu harmonicznym danej piosenki (granej melodii) poprzez wykorzystanie dźwięków pośrednich i dowolnych funkcji rytmu.
8. Odejście od wszystkich wytycznych i improwizowanie własnej melodii na dowolnym przebiegu funkcji harmonicznycch.
9. Rozmawianie (poprzez śpiew lub grę na instrumencie) za pomocą melodii i rytmu z wykorzystaniem materiału piosenki. Rozmowa polega na zadawaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi muzycznych, śpiewaniu fragmentów piosenki oraz improwizowaniu odpowiedzi na dalszym fragmencie z przestrzeganiem kolejności i miejsca funkcji harmonicznycch z wykorzystaniem elementów rytmicznych i melodycznych wersji oryginalnej.
10. Zmiana tonalności i metrum. Śpiewanie (granie) tej samej piosenki w innej tonalności lub w innym metrum (na przykład: jeśli utwór jest w dur, to zmieniamy na tonalność moll harmoniczną, jeśli jest w metrum dwudzielnym, to śpiewamy w metrum trójdzielnym).

Zakończenie

Dzięki logicznej koncepcji improwizacji muzycznej Edwina E. Gordona, oferujemy uwierzytelniony **naukowo** (oparty na badaniach obserwacyjnych i eksperymentalnych), **teoretycznie** (zgodnie z założeniami teorii uczenia się muzyki), oraz **praktycznie i metodycznie argument za rozszerzeniem podejścia do nauczania i uczenia się muzyki o rozwijanie kreatywności muzycznej na sposób aktywny i uzupełnienia podstawy programowej nauczania muzyki ściśle o zagadnienie improwizacji**. Zaczynając od rytmu, każdy nauczyciel wczesnej (i szkolnej) edukacji muzycznej może stymulować rozwój muzyczny uczniów, kontynuując to zagadnienie na bardziej zaawansowanych poziomach uczenia się, z użyciem motywów rytmicznych, tonalnych i melodycznych, improwizacji melodycznej i zaawansowanej improwizacji harmonicznej. Podejmowane tutaj zagadnienie może stanowić punkt wyjścia do kolejnych, pogłębionych refleksji i krytycznych uwag, oraz badań empirycznych nad audiacją i improwizacją jako rodzajem kreatywności muzycznej.

Bibliografia

- Barton G., Hartwig K. (2012). *Where is Music?: A philosophical approach inspired by Steve Dillon*. „Australian Journal of Music Education”, nr 2.
- Biasutti M. (2017). *Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education*. „Frontiers in Psychology”, t. 8, 911. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00911.
- Biasutti M., Frezza L. (2009). *Dimensions of Music Improvisation*, „Creativity Research Journal”, t. 21, nr 2–3, s. 232–242. DOI: 10.1080/10400410902861240.
- Bonna B. (2011). *Podstawy gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, Bydgoszcz: UKW.
- Bonna B. (2019). *Kreatywność w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 38, nr 1, s. 147–160. DOI: 10.17951/lrp.2019.38.1.147–160.
- Elliot D. (2009). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195385076.001.0001.
- Boucher H., Moisey T. (2019). *An Experiential Learning of a Philosophy of Music Education Inspired by the Work of Canadian Composer R. Murray Schafer*. „Creative Education”, nr 10, s. 2111–2131. DOI:10.4236/ce.2019.1010153.
- Brophy T.S. (2001). *Developing Improvisation in General Music Classes*. „Music Educators Journal”, t. 88, nr 1, s. 34. DOI: 10.2307/3399775.
- Burton L. (2017). *Making music mine: the development of rhythmic literacy*. „Music Education Research”, t. 19, nr 2, s. 133–142. DOI:10.1080/14613808.2015.1095720.
- Dalby B. (2005). *Toward an Effective Pedagogy for Teaching Rhythm: Gordon and Beyond*. „Music Educators Journal”, t. 92, nr 1, s. 54–60. DOI: 10.2307/3400228.
- odd-Nufrio A.T., (2011). *Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations*. „Early Childhood Education Journal” nr 39, s. 235–237. DOI: 10.1007/s10643-011-0451-3.
- Elliott D.J., Silverman M. (2014). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, Oxford: 2nd Edition University Press.
- Garner A.M. (2009). *Singing and Moving: Teaching Strategies for Audiation in Children*. „Music Educators Journal”, t. 95, nr 4, s. 46–50. DOI:10.1177/0027432109335550.
- Gordon E. (1985). *Research studies in audiation*. „Bulletin of the Council for Research in Music Education”, nr 84, s. 34–50.
- Gordon E. (1989). *Audiation, imitation and notation: musical thought and thought about music*. „American Music Teacher”, nr 38, s. 15.
- Gordon E.E. (1980). *Developmental music aptitudes among inner-city primary children*. „Bulletin of the Council for Research in Music Education”, nr 63, s. 25–30.
- Gordon E.E. (1994). *Audiation, the door to musical creativity*. „Pastoral Music”, nr 18, 39–41.
- Gordon E.E. (1998). *Introduction to Research and the Psychology of Music*, Chicago: GIA Music Publication.

- Gordon E.E. (1999a). *All about audiation and music aptitudes*. „Music Educators Journal”, t. 86, nr 2, s. 41. DOI: 10.2307/3399589.
- Gordon E.E. (1999b). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz: WSP.
- Gordon E.E. (1999c). *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków: ZamKor.
- Gordon E.E. (2000). *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation*, Chicago: GIA Music Publication.
- Gordon E.E. (2003). *Improvisation in the Music Classroom. Sequential Learning*, Chicago: GIA Music Publication.
- Grujic G. (2017). *The Musical Education Programs and Their Influence of the Musical Predispositions Development at Preschool Age Children*. „Journal Plus Education / Education Plus”, Vol. 18, No. 2, s. 156-170. DOI: 10.24250/jpe/2/2017/GG.
- Hanson J. (2019). *Meta-Analytic Evidence of the Criterion Validity of Gordon's Music Aptitude Tests in Published Music Education Research*. „Journal of Research in Music Education”, t. 67, nr 2, s. 193–213. DOI: 10.1177/0022429418819165/.
- Hickey M. (2009). *Can improvisation be 'taught?': A call for free improvisation in our schools*. „International Journal of Music Education”, t. 27, nr 4, s. 285–299. DOI: 10.1177/0255761409345442.
- Jordan-Szymańska A. (2014). *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina.
- Kaya A., Bilen S. (2021). *The Reflections of Pre-service Music Teachers' Creative Thinking Skills on their Instrumental Improvisation Ability*. „International Online Journal of Educational Sciences”, t. 13, nr 4, s. 1179–1197. DOI: 10.15345/iojes.2021.04.015.
- Kisiel M. (2005). *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kołodziejcki M. (2010). *Musical aptitudes vs. readiness of pupils and students for harmonic and rhythm improvisation based on Polish research*, „Problems in Music Pedagogy” t. 7, s. 47–65. ISSN 1691-2721. (EBSCOhost).
- Kołodziejcki M. (2011). *The Relationship Between Stabilised Musical Aptitudes and Readiness for Harmonic and Rhythm Improvisation in Students with a Major in Music*, „Muzikas Zinatne Šodien: Pastavigais un Mainigais: zinatnisko rakstu krajums III”, Daugavpils: Daugavpils University, Akademiskais Apgads „Saule”, s. 205–220.
- Kołodziejcki M. (2016a). *Tworzenie i improwizowanie muzyki w pedagogice muzycznej Edwina E. Gordona*, [w:] *Kreatywność – fakty i mity*, Kielce: Wydawnictwo UJK, s. 229–241.
- Kołodziejcki M. (2016b) *Tworzenie i improwizowanie muzyki w warunkach szkolnych – uwagi na gruncie powszechnej edukacji*, [w:] G. Cęcelek, M. Potoczna, M. Przybysz-Zaremba (red.), *Rodzina – Szkoła – Środowisko społeczne – obszary kształtowania kreatywności i twórczości dziecka (ucznia)*, Skierniewice: Wydawnictwo PWSZ, s. 127–137.
- Kołodziejcki M. (2018a). *Rhythmical Creativity in Duple and Triple Meter of Students of Early-School Education in the Light of Their Stabilised Musical Aptitudes and Rhythm Readiness to Improvise*, „Review of Artistic Education”, t. 15, nr 1, s. 13–28. (ERIH plus). DOI: 10.2478/rae-2018-0002.

- Kołodziejski M. (2018b). *Zdolności muzyczne ustabilizowane a imitacja i improwizacja rytmiczna w metrum dwudzielnym u studentów wczesnej edukacji w badaniach własnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 13, nr 48, s. 139–164. DOI: 10.14632/eetp.2018.13.48.139.
- Kołodziejski M. (2019). *Zdolności muzyczne ustabilizowane a gotowość do improwizacji harmonicznej i rytmicznej u osób dorosłych w badaniach transwersalnych*, „Edukacja Muzyczna”, nr 14, s. 155–176. DOI: 10.16926/em.2019.14.07.
- Kołodziejski M. (2020). *Heterogeniczność myślenia o audiacji w świetle eksploracji naukowego statusu teorii uczenia się muzyki według Edwina Eliasa Gordona*, „Edukacja Muzyczna”, nr 15, s. 191–218. DOI: 10.16926/em.2020.15.03.
- Kołodziejski M., Pazur B. (2020). *Do improwizacji „kuchennymi schodami” w kontekście pedagogiki muzycznej Edwina E. Gordona*. „ARS INTER CULTURAS”, nr 9, s. 195–216. DOI: 10.34858/AIC.9.2020.344.
- Koopman C. (1998) *Music Education: Aesthetic or „Praxial”?* „The Journal of Aesthetic Education”, t. 32, nr 3, s. 1–17. DOI: 10.2307/3333302.
- Kozielecki J. (1987). „Koncepcja transgresyjna człowieka”, Warszawa: PWN.
- Liperote K.A. (2006). *Audiation for Beginning Instrumentalists: Listen, Speak, Read, Write*. „Music Educators Journal”, t. 93, nr 1, s. 46. DOI: 10.1177/002743210609300123
- Lipska E., Przychodzińska M. (1991), *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lipska E., Przychodzińska M. (1999). *Drogi do muzyki. Metodyka i materiały repertuarowe*, Warszawa: WSiP.
- Majzner R. (2013). *Wychowanie muzyczne jako istotny element kształtowania wrażliwości dziecka*, [w:] (red.) *Nauczyciel – kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH.
- Miner B. (2007). *Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom*. Inquiry (University of New Hampshire), s. 42–47.
- Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*. GWP: Gdańsk.
- Pazur B. (2015). *Improwizacja muzyczna według Edwina E. Gordona*, [w:] M. Kołodziejski, B. Pazur (red.) *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, Lublin: Wydawnictwo POLIHYMNIA.
- Pazur B. (2016). *Nauka audiacji na zajęciach dziecięcej orkiestry smyczkowej* [w:] B. Pazur (red.) *Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu. Studia – Refleksje – Doświadczenia*, Lublin: Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA.
- Pazur B. (2020). *Nauka improwizacji muzycznej według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Rytm, skala, harmonia*, t. 1, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Przychodzińska M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa: WSiP.
- Puryear J.S., Lamb K.N. (2020). *Defining Creativity: How Far Have We Come Since Plucker, Beghetto, and Dow?*, „Creativity Research Journal”, t. 32, nr 3, s. 206–214. DOI: 10.1080/10400419.2020.1821552.

- Schmidt L. (1975). *The Process of Music Education*. „Music Educators Journal”, t. 61, nr 6, s. 50–79. DOI: 10.2307/3394725. Siljamäki E., Kanellopoulos, P.A. (2020). *Mapping Visions of Improvisation Pedagogy in Music Education Research*. „Research Studies in Music Education”, t. 42, nr 1, s. 113–139. DOI: 10.1177/1321103X19843003.
- Silverman M., Davis A., Elliott D.J. (2014). *Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries*. „International Journal of Music Education”, t. 32, nr 1, s. 53–69. DOI: 10.1177/0255761413488709. Sokół A. (2015). *Zarządzanie twórczością w organizacji. Koncepcja, metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu, s. 22–24.
- Spychiger M.B. (1997). *Aesthetic and Praxial Philosophies of Music Education Compared: A Semiotic Consideration*. „Philosophy of Music Education Review”, Spring, 1997, t. 5, nr 1, s. 33–41.
- Suświłło M. (2021). *Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązanie kompromisowe*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 16, nr 1(59), s. 11–22. DOI: 10.35765/eetp.2021.1659.01.
- Szmidt K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź. DOI: 10.18778/8088-703-9.
- Trzos P.A. (2014). *Od poznawania do rozumienia muzyki: o społeczno-edukacyjnych aspektach badań rozwoju audiacyjnego dziecka*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 24, s. 441–457.
- Trzos P.A. (2018a). *O dojrzałości muzycznej w kontekście rozwoju audiacji*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 56–68.
- Trzos P.A. (2018b). *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz: UKW.
- Webster P. (2002). *Creative thinking in music: An advanced model*. [w:] T. Sullivan, L. Willingham (red.), *Creativity and music education*, Toronto: Britannia Printers.
- Whitcomb R. (2013). *Teaching Improvisation in Elementary General Music*. „Music Educators Journal”, t. 99, nr 3, s. 43–51. DOI: 10.1177/0027432112467648.
- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Maciej Kołodziejski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-mail: mkolodziejski@umk.pl

Barbara Pazur
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
e-mail: barbara.pazur@mail.umcs.pl



Nadesłano: 28.01.2022
Zaakceptowano: 10.03.2022

Sugerowane cytowanie: Vaškevič-Buš J., Zaděcka-Cekiera A. (2022). *Działania kreatywne z wykorzystaniem tekstu poetyckiego*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65), s. 47–59. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.03

Jovita Vaškevič-Buš

ORCID: 0000-0001-8588-210X
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Anna Zaděcka-Cekiera

ORCID: 0000-0001-5071-1917
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Działania kreatywne z wykorzystaniem tekstu poetyckiego

Creative Activities of Students Working with a Poetic Text

KEYWORDS ABSTRACT

poetic text, creative activities, methods of literary education

Modern school teachers seem to fear working with a poetic text. Literature is a real challenge for both teachers and students. School readings, written in prose, are less difficult because their message is universal. The poems, on the other hand, touch upon the emotional sphere, are full of metaphorical messages, and can be interpreted in many ways. The article describes suggestions for creative activities related to a poetic text for early childhood education students. References are made to, among others, the heuristic method and intersemiotic translation. Attempts were made to investigate how third grade students cope with the non-verbal analysis of a poem and whether they are able to try to write another stanza by themselves. Such exercises force students to work with a literary text, stimulating their creativity and imagination.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

tekst poetycki,
działania kreatywne,
metody kształcenia
literackiego

Nauczyciele współczesnej szkoły zdają się odczuwać lęk przed opracowywaniem utworów poetyckich. Literatura piękna stanowi nie lada wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Lekturey szkolne, pisane prozą, sprawiają mniejszą trudność, bowiem ich przekaz jest uniwersalny. Wiersze zaś dotyczą sfery emocjonalnej, pełne są metaforycznych przekazów, można je interpretować na wiele sposobów. W artykule opisano propozycje kreatywnych działań na tekście poetyckim uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Odwołano się między innymi do metody heurystycznej oraz przekładu intersemiotycznego. Starano się zbadać, jak uczniowie klasy trzeciej radzą sobie z analizą pozawerbalną utworu poetyckiego, oraz czy są zdolni do podjęcia działań związanych z próbą napisania samodzielnie kolejnej strofy. Ćwiczenia takie wymuszają u uczniów potrzebę działań na tekście literackim, pobudzają ich kreatywność i wyobraźnię.

Warto pamiętać, że w centrum różnorodnych oddziaływań tkwi dziecko, które należy przygotować do odbioru i tworzenia sztuki. Chodzi o to, by stwarzać i kształtować człowieka, który będzie umiał zbudować własny symboliczny świat.
(Ungeheuer-Gołąb 2007: 22)

Wprowadzenie

Podstawowym zadaniem edukacji literackiej jest przygotowanie ucznia do odbioru dzieła literackiego. Realizacja tego zadania musi odbywać się w bezpośrednim kontakcie dziecka z tekstem, podczas którego uczeń dostrzeże strukturę dzieła, wyodrębni jego elementy składowe i ich szczególne uporządkowanie, rozpozna środki stylistyczne oraz kompozycję utworu, podejmie próbę wyjścia poza dosłowność tekstu, spróbuje doszukać się w utworze czegoś oryginalnego (Zadęcka-Cekiera 2009: 279).

Nauczyciel staje się przewodnikiem w świecie literatury. Aby wyposażyć wychowanków w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich, winien on zapoznać uczniów z bogactwem tekstów literackich. Kształcenie literackie należy rozpocząć w okresie wczesnoszkolnym, bo właśnie w tym czasie tworzą się nawyki i postawy czytelnicze (Żuchowska 1992: 12).

Uczeń, który w przyszłości będzie odbiorcą rozmaitych tekstów, już w najwcześniejszym okresie edukacji szkolnej powinien mieć kontakt z różnymi gatunkami literatury dziecięcej: baśniami, bajkami, legendami, opowiadaniem, komiksami, a także utworami poetyckimi. Uczniowie muszą przejść odpowiedni *trening lekturowy* – „trzeba [go] rozpocząć możliwie wcześnie, nie ograniczając lektur dziecięcych do prostych

wierszyków, narracyjno-opisowych rymowanek, które nie zawierają żadnej trudności, nie proponują nic odkrywczego, nie zachęcają umysłu i wyobraźni do współdziałania” (Żuchowska 1992: 162).

Sposoby pracy z utworami poetyckimi

Stosowanie rozmaitych sposobów pracy z utworami poetyckimi jest bardzo ważnym czynnikiem pomagającym w przygotowaniu przyszłego czytelnika – aktywnego, refleksyjnego i otwartego na świat poezji. Rolą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest pokazanie uczniom różnorodnych sposobów działań nad wierszem. Praca nad poezją stwarza bowiem wiele okazji do używania języka poprzez słuchanie, czytanie, mówienie oraz pisanie.

Tabela 1. Czynności percepcyjne i wyrażeniowe podczas kontaktu dziecka z wierszem.

Rodzaje czynności werbalno-intelektualnych	Znaczenie danej czynności dla kontaktu dziecka z wierszem
Słuchanie: postrzeganie i uświadamianie sobie tego, co się słyszy, co ktoś nam komunikuje.	Słuchanie: umożliwia dziecku globalne poznanie utworu poetyckiego, uchwycenie jego dźwiękowej postaci, melodii wiersza, piękna poetyckiego słowa.
Czytanie: rozpoznawanie znaczenia słowa na podstawie jego obrazu graficznego oraz zaznajamianie się z treścią tekstu.	Czytanie: pozwala dziecku uchwycić treść wiersza, pobudza jego wyobraźnię i emocje.
Mówienie: oznajmianie słowami swoich spostrzeżeń, wrażeń, przeżyć i myśli.	Mówienie: umożliwia dziecku wyjaśniać sens wiersza, wypowiadać swoje odczucia i komentować je, ujawniać swe przemyślenia i sądy.
Pisanie: utrwalanie myśli wyrażonych słowami za pomocą pisma ręcznego lub drukowanego.	Pisanie: służy utrwalaniu twórczych wypowiedzi dzieci inspirowanych wierszem.

Źródło: Lenartowska, Świątek 2006: 32; Vaškevič-Buš 2018: 36

W tabeli ukazane zostały czynności percepcyjne i wyrażeniowe podczas kontaktu dziecka z wierszem w procesie edukacyjnym.

Krystyna Lenartowska i Wacława Świątek proponują różne sposoby obcowania z utworem poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej. Autorki wyróżniają dwa rodzaje kontaktu. Pierwszy z nich związany jest z procesami komunikacyjnymi i ich intelektualno-emocjonalnym charakterem. Należą tutaj takie działania jak:

- słuchanie utworów poetyckich wybranych przez nauczyciela oraz zaproponowanych przez dzieci;
- mówienie o wierszu, czyli wyrażanie słowami własnych doznań intelektualnych i emocjonalnych związanych z treścią oraz formą utworu;
- czytanie przez uczniów wierszy wskazanych przez nauczyciela lub zaproponowanych przez dzieci;
- pisemne wyrażanie różnorodnych działań dzieci związanych z wierszem.

Drugi rodzaj kontaktu to kontakt z utworem uwzględniający dziecięcą interpretację pozawerbalną oraz twórcze działanie dzieci. Występują tutaj następujące działania:

- dramowe formy aktywności związane z poznanymi przez dzieci utworami pisanyymi wierszem;
- analiza werbalna i interpretacja wiersza przez uczniów;
- poszukiwanie przez dzieci analogii między wierszem a dziełami artystycznymi z różnych dziedzin sztuki;
- własna twórczość inspirowana wierszem (Lenartowska i Świątek 2006: 33–34).

Zenon Uryga za swoje dla „nauki lektury” uznał pięć metod kształcenia literackiego „dostosowanych do współczesnej sytuacji i potrzeb praktyki nauczycielskiej” (Uryga 1996: 111). Są to: metoda impresyjno-eksponująca, metoda analizy dokumentacyjnej, metoda analizy wykonawczej, metoda przekładu intersemiotycznego oraz metoda dyskusji.

1. *Metoda impresyjno-eksponująca* związana jest z bezpośrednim kontaktem ze sztuką (czytaniem, oglądaniem, słuchaniem) oraz ukierunkowana jest na jej intuicyjny odbiór, na pobudzenie wyobraźni poprzez zawartą w utworach literackich ekspresję. Pozwala ona na wzbogacenie dźwiękowej i wizualnej percepcji utworu oraz włączenie tła kulturowego (np. muzycznego, malarskiego) związanego z poznawanyim tekstem.
2. *Metoda analizy dokumentacyjnej* uznawana jest za podstawową metodę edukacji literackiej. Jej głównym celem jest rozwijanie estetycznego smaku i literackiej świadomości uczniów; poszerzanie wiedzy o literaturze (formach, gatunkach, środkach wyrazu) oraz funkcji literatury w życiu ludzi. Sposób kierowania pracą uczniów opiera się, zdaniem Urygi, na dominacji nauczyciela (np. heureka, eksplikacja); zakłada samodzielność uczniów, np. pracę pod kierunkiem, kiedy nauczyciel określa cele pracy, wskazuje materiały do analizy, formułuje instrukcje i polecenia, obserwuje działania uczniów, wspomaga ich w toku działań; innym wariantem jest analiza problemowa (nauczyciel aranżuje „sytuację problemową”), czy analiza porównawcza (dostrzeganie podobieństw i różnic między utworami).
3. *Metoda analizy wykonawczej* prowadzi do poprzedzonego odpowiednim przygotowaniem głosowego wykonania utworu. Podejmowane czynności dydak-

tyczne wiążą się z analizą i interpretacją będącą poszukiwaniem w tekście odwołania do jego głośniejszej lektury.

4. *Metoda przekładu intersemiotycznego* zakłada przechodzenie od tekstu literackiego do innego systemu znakowego. Technikami przekładu mogą być: rysowanie, inscenizacja, gry wykorzystujące mowę ciała, przekład fragmentów tekstu na scenariusz teatralny, radiowy czy gry dramatyczne. Składnikami tej metody są: tekst → przekład na inny system znaków → wypowiedź na temat przekładu. Ten ostatni składnik zawsze wymaga powrotu do tekstu literackiego. Działania przekładowe bowiem nie mogą być tylko celem samym w sobie.
5. *Metoda dyskusji* – punktem wyjścia w tej metodzie jest zagadnienie, które wzbudza kontrowersje i inspiruje do wymiany zdań. Uczy myślenia problemowego, wymaga wykorzystania uprzednio nabytej wiedzy, a zatem stawia na aktywizację ucznia, jego samodzielność i umiejętność uzasadniania własnego stanowiska (Kwiatkowska-Ratajczak 2011: 361–363; Vaškevič-Buš 2018: 37).

Aktualna *Podstawa Programowa* nie przewiduje w edukacji wczesnoszkolnej dyskusji, jednak jak twierdzi Danuta Dobrowolska, da się zauważyć, że w praktyce szkolnej na etapie klas 1–3 znalazła ona już swoje trwałe miejsce (2015: 223).

Dobrowolska proponuje następujące metody pracy z tekstem literackim:

1. *Pozawerbalne* (interpretowanie poezji rysunkiem, ruchem, gestem, muzyką, tańcem);
2. *Werbalne, werbalno-czynnościowe* (zadaniowe), np. : badanie budowy utworu, funkcji rymu, rytmu, środków stylistycznych; realizacja relacji nadawczo-odbiorczych (komunikacyjnych): kto mówi w utworze, o czym mówi, w jakiej sytuacji, jakim językiem; metoda recytacji (recytacja interpretacyjna); metoda heureka; metoda problemowa;
3. *Aktywizujące*, np. drama, drzewo decyzyjne, sześć myślowych kapeluszy Edwardego de Bono, dyskusja: klasyczna, panelowa, burza mózgów jako giełda pomysłów (Dobrowolska 2015: 167–168).

Do wspomnianej grupy metod pozawerbalnych zaliczyć można metodę analizy pozawerbalnej Alicji Baluch, metodę kinetyczną Katarzyny Krasoń czy ekspresywnego wykonania utworów poetyckich Alicji Ungeheuer-Gołąb.

Metoda analizy pozawerbalnej, jak twierdzi Baluch, to „poszukiwanie pozaślowych sposobów konkretyzacji utworu”. Polega na interpretacji poezji przy pomocy rysunku, gestu, tańca czy dźwięku. Uczniowie wypowiadają się tutaj poprzez działalność manipulacyjną, plastyczną bądź ruchową (Vaškevič-Buš 2018: 38).

W kinetycznej metodzie analizy tekstu Katarzyny Krasoń konkretyzacją wiersza staje się „ruch przy muzyce zakomponowany w przestrzeni” (Krasoń 2003: 76).

Struktura tak pojętej zabawy twórczej z liryką składa się z następujących etapów:

1. sytuacja przedreceptyjna – przygotowanie uczestników zajęć do słuchania tekstu (zainteresowanie tematyką, wyciszenie, skierowanie uwagi na czynności percepcyjne);
2. tekst literacki jako inspiracja – zapoznanie uczniów z tekstem;
3. dobór materiału muzycznego adekwatnego do nastroju utworu poetyckiego,
4. indywidualna improwizacja ruchowa ilustrująca tekst;
5. wspólne tworzenie układu przestrzenno-ruchowego, ruchowa konkretyzacja wiersza;
6. tworzenie malowanki, konkretyzacja plastyczna wiersza analizowanego kinetycznie (Krasoń 2003: 77–78).

Z kolei, metoda ekspresywnego wykonania utworów, jak twierdzi Ungeheuer-Gołąb, „powstała z inspiracji analizą pozawerbalną, metodą kinetyczną, dramą, tańcem, a także refleksjami teoretycznymi Jerzego Cieślakowskiego, Joanny Papuzińskiej czy Alicji Baluch. Wykorzystuje się w niej głównie artystyczne walory utworu, które da się przełożyć na inne znaki w rozmaitych formach ekspresji”. Łączy zatem w sobie ekspresję plastyczną, muzyczną oraz ruchową (Ungeheuer-Gołąb 2011: 159).

Stanisław Bortnowski uważa, że zajęcia z poezji można przeprowadzać rozmaicie, na kilkanaście sposobów. W propozycjach autora odnaleźć można metody z wszystkich wymienionych powyżej grup. Do najciekawszych sposobów pracy zaliczyć można:

1. *pytania ucznia* – nie nauczyciel, lecz uczniowie podczas zajęć układają pytania związane z wierszem (ewentualny zapis pytań na tablicy);
2. *praca w grupach* – nauczyciel przygotowuje dokładne instrukcje dla każdej grupy lub jedną dla całej klasy podzielonej na zespoły, uczniowie muszą samodzielnie referować wnioski, do których doszli;
3. *metoda problemowa* – składa się z następujących etapów pracy: stworzenie sytuacji problemowej, wysunięcie hipotezy, praca własna;
4. *swobodna rozmowa o wierszu lub o twórczości poety* – nie ma reguł, liczą się pierwsze wrażenia, spontaniczność, nieukierunkowanie, można połączyć z głośną lekturą wierszy;
5. *dyskusja* – udaje się nieoczekiwanie, bez zasad i reguł, powinna zamykać lekcję problemową, także hipotezę interpretacyjną;
6. *przekład intersemiotyczny* – zastosowanie interpretacji poezji rysunkiem tłumaczącym wiersz (także jego poetykę), inscenizacja gestem, tańcem, muzyką;
7. *hipoteza interpretacyjna* – uczniowie zapisują bardzo krótką hipotezę dotyczącą sensu utworu, na tablicy pojawiają się ich propozycje; następny etap pracy polega na udowodnieniu hipotezy przez uczniów (z odwołaniem się do tekstu), kolejna część to dyskusja lub jej element w drugiej fazie lekcji;
8. *metoda analogii* – zestawienie wiersza z dziełem sztuki: obrazem, rzeźbą, ale także z dokumentem naukowym, pamiętnikiem, itp. ;

9. *inscenizacja wiersza, elementy dramy* – nadaje się do tego poezja epicka, z wyraźnym narratorem i fabułą, ale również wiersze liryczne można przekładać na ruchy i gesty;
10. *recytacja* – wykonanie tekstu staje się interpretacją, zajęcia realizowane są w formie próby;
11. *słowa kluczowe* – szukanie w wierszu miejsc najbardziej znaczących, słów i określeń, które wyznaczałyby kierunki interpretacji;
12. *forum krytyków* – wybrani uczniowie, siedząc jak przed kamerą, rozmawiają o wierszu; pozostali uczniowie mogą zadawać im pytania (Bortnowski 1996: 129–130).

Próby poetyckie dzieci

Wiersze dla dzieci to zazwyczaj utwory o budowie stroficznej, wyrazistym rytmie i łatwo postrzeganym rymie. Jak zauważają Lenartowska i Świątek, utwory poetyckie „posiadają moc wyzwalań wielodziedzicznej aktywności i ekspresji dziecka poszerzającej obszary osobistych doznań i przeżywania wartości” (Lenartowska, Świątek 2006: 33).

Celem tej części artykułu jest ukazanie możliwości działań kreatywnych na tekście poetyckim, podejmowanych przez uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Materiał badawczy pochodzi z pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem dr Jovity Vaškevič-Buś w 2015 roku przez p. Monikę Żmudę. Badaniami objęto 24 uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej.

W pierwszym etapie zajęć dzieci zostały zapoznane z treścią wiersza Danuty Gellner *Szklane dzwoneczki*:

Spadają z chmury dzwoneczki szklane,
Rozkołysane i rozśpiewane.
A w każdym siedzi małeńki duszek –
Z deszczu ma głowę i z deszczu brzusek.

Wybiegnę z domu! Może do ręki
Wpadnie mi jeden dzwonek małeńki?
A duszek, który wyskoczy z dzwonka
Siądzie na palcu zamiast pierścionka?

Po odczytaniu przez nauczyciela wiersza *Szklane dzwoneczki* nastąpiło omówienie jego treści. Pod wpływem pierwszych wrażeń związanych z odbiorem uczniowie samorzutnie mówili o swoich spostrzeżeniach, doznaniach. Dzieci nie miały problemu z odtworzeniem sytuacji lirycznej przedstawionej w wierszu. Bez problemu zinterpretowały

prostą metaforę „szklanych dzwoneczków” – było to dla nich oczywiste, iż upersonifikowane w tekście poetyckim dzwonki i duszki to nic innego jak krople deszczu. Dzieci podkreśliły, że nastrój w wierszu jest raczej radosny, określiły to następującymi epitetami: *wesoły, przyjemny, miły*. Deszcz opisany w wierszu skojarzył się uczniom z wiosną lub latem. Werbalna interpretacja tekstu poetyckiego nie stanowiła zatem większego problemu.

Kolejnym zadaniem było poddanie omawianego tu wiersza analizie pozawerbalnej. Najczęściej stosowanym sposobem pracy z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej w obrębie analizy pozawerbalnej jest właśnie tworzenie ilustracji/rysunku. Jest to też jedna z najbardziej lubianych form pracy dzieci w klasach 1–3. Konkretyzacja plastyczna może bowiem pomóc przekroczyć dosłowność, którą uczeń często narzuca tekstowi, a przede wszystkim pomóc zrozumieć np. metaforyczność tekstu poetyckiego (Żuchowska 1992: 177).

Polecenie nauczyciela brzmiało: *wykonajcie ilustrację, która będzie pasowała do wiersza*.

Dzieci przedstawiały wiersz, zazwyczaj ograniczając się do jego interpretacji faktycznej (faktograficznej), czyli dosłownego rozumienia treści.

Oto wybrane przykłady intersemiotycznego przekładu wiersza *Szklane dzwoneczki*:

Fot. 1. Nadzieja w Tobie



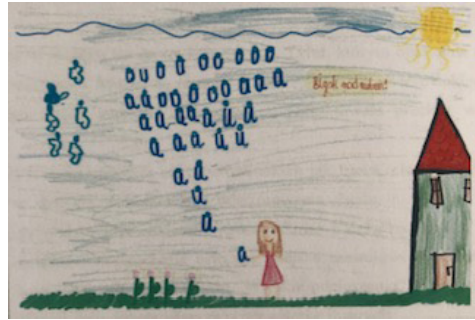
Fot. 2. Chwywanie kropli



Fot. 3. Uszczęśliwienie



Fot. 4. Błysk nad niebem



Fot. 5. Wielkie pocieszenie



Fot. 6. Szczęście



Prace plastyczne pokazują, że dzieci posługiwały się barwą zimną dla przedstawienia „szklanych dzwoneczków” (błękit, niebieski, czasem szary). Krople deszczu umieszczone są w miejscu centralnym. Oprócz domu, chmur, postaci dziecka, spadających kropli deszczu w postaci dzwoneczków i duszek, na rysunkach pojawiły się również drzewo czy zielona trawa. Sporadycznie uczniowie dodawali: kwiaty, płot czy słońce. Słońce można interpretować jako odzwierciedlenie pogodnego nastroju wiersza. Dzieci bardzo chętnie wykonywały to zadanie. Prace plastyczne uczniów precyzyjnie odtwarzają atmosferę utworu.

Kolejnym zadaniem było nadanie tytułu swojej ilustracji. Tutaj uczniowie wykazali się dużą kreatywnością słowną.

W ich pracach pojawiły się bardzo oryginalne tytuły, np. związane z uczuciem zadowolenia, radości: *Uszczęśliwienie*, *Szczęście*, *Ciekawa radość*, *Radość deszczu*; ze spełnieniem czegoś: *Nadzieja*, *Nadzieja w Tobie*; dodające otuchy: *Wielkie pocieszenie*, *Pocieszenie* i inne: *Dobre duszki*, *Błysk nad niebem*, *Wiara*, *Chwytnie kropli*, *Piękno*. Wszystkie tytuły prac odzwierciedlają dodatnie emocje i optymizm wiersza.

Ostatnim zadaniem uczniów było dopisanie własnej strofy wiersza.

Poniżej cytujemy wybrane prace dzieci. W przykładach zachowana została oryginalna pisownia uczniów, poprawiono jedynie błędy ortograficzne.

1.

*A może na włosach a może na nogi
Spróbuję je złapać żeby miały dobrze
O spadło na trawę teraz na mój domek
One mi się podobają odbijają mnie
Było warto je złapać.*

2.

*Duszek pierścionek, a z dzwonekó w pasek szklany
A może jeszcze te dzwoneki przydadzą się do czegoś.
Będzie pasować na opaskę, kolczyki i spinki.
Te duszki kolor zmieniają i nastrój przepowiadają.
Gdy kolor zmieniają – nastrój wspinały.
Gdy fioletowy nastrój smutasa.*

3.

*Ale może duszek też ma
Marzenie swoje i chciałby
Na przykład zwiedzić
Świat kto to wie no kto?
Więc sprawdzę to i zapytam go.*

4.

*Z daleka widzę te dzwoneki malutkie.
Wirują, wariują prosto na mnie, nie nie ucieknij
Ja się ich nie boję. Są przecież malutkie
Nic mi nie zrobią. Tak! Widzę jeden leci do mnie
Przestraszony jakby. Złapię! Złapię!
Aż tu nagle ops!... Ale przecież ja lecę i jestem uwięziony.
A no tak! Teraz ja jestem duszkiem.*

Przytoczone przykłady 1–4 można niewątpliwie uznać za wiersze. Wskazują na to chociażby budowa wersyfikacyjna tekstu oraz pojawiające się środki stylistyczne. W wierszu pierwszym użyto powtórzenia: *a może na włosach, a może na nogi*, co stanowi jakby kontynuację wiersza *Szklane dzwoneczki*. Pojawiły się także pytania retoryczne: *a może jeszcze te dzwoneki przydadzą się do czegoś* (przykład 2.); *kto to wie no kto?* (przykład 3.) wykrzyknienia: *ops!* (przykład 4.); *Złapię! Złapię!* (przykład 4.); *A no tak!* (przykład 4.) czy epitet *pasek szklany* (przykład 2.). Teksty te mają charakter emocjonalny i ekspresywny.

Pozostałe prace (przykłady 5–7) pokazują, że dzieci próbują zachować formę graficzną wiersza. Teksty posiadają budowę wersową, jednak nie można je nazwać utworami lirycznymi, bardziej zbliżone są one do formy opowiadania. Uczniowie opisują wydarzenia, które w ich wyobraźni są kontynuacją treści utworu. Dzieje się tak najczęściej być może dlatego, że uczniowie nie mają w szkole zbyt wielu okazji do własnej ekspresji.

5.

Wiersz o dzwoneczkach i duszkach!
Duszek był uparty i nie chciał usiąść na
rączce dziewczynki. Dziewczynka próbowała
złapać duszka w dzwoneczku i w końcu
usłyszała – ja jestem duszek mały z deszczu
mam brzuszek. Dziewczynka podeszła do duszka,
a duszek usiadł jej na ręce. Dziewczynka zabrała
go do domu i zostali przyjaciółmi.

6.

Łapać więcej, już nie mogę
chyba odpocznę i do domu
wrócę, bo i tak nie da się ich
złapać. A co to gdzie mój
pierscionek nie ma, chura
cha cha dzwonek mam
na palcu już nie i wrócę na
pole po co jak mam dzwonek.

7.

Jak duszek z dzwonka usiadł na palcu
to z chmur zaczął padać normalny deszcz,
a ludziom którym udało się złapać
deszczowego duszka, mają szczęście na
całe życie.

Zaprezentowane uczniowskie próby poetyckie z całą pewnością dowodzą, że dzieci posiadają dużą inwencję kreatywną. Ich teksty są bardzo pomysłowe i oryginalne. „Każde dziecko bywa poetą, a dziecięce poezjowanie jest rezultatem twórczego doświadczania świata, życia i języka, jest ujściem dla emocji, zabawą i wyrazem potrzeby kontaktu z innymi” (Latoch-Zielińska 2010: 322). Nauczyciel musi pamiętać, że poezja stymuluje myślenie, wzbogaca słownictwo, pozwala spojrzeć z dystansem i humorem na różne sytuacje życiowe. Jak pisze Małgorzata Bortliczek „do świata poezji prowadzi ukryta furтка, którą otwiera wyobraźnia dziecka, nauczyciel może jednak odsłonić w labiryncie ogrodu różne ścieżki, którymi do tej furtki można dotrzeć (Bortliczek 2010: 316).

Podsumowanie

Nauczyciele współczesnej szkoły zdają się odczuwać lęk przed opracowywaniem utworów poetyckich. Literatura piękna stanowi nie lada wyzwanie zarówno dla pedagogów, jak i uczniów. Lektury szkolne pisane prozą sprawiają mniejszą trudność, bowiem ich przekaz jest uniwersalny. Wiersze zaś dotyczą sfery emocjonalnej, pełne są metaforycznych przekazów, można je interpretować na wiele sposobów. Wykorzystywanie utworów poetyckich w edukacji wczesnoszkolnej wymaga od nauczyciela wnikliwego przygotowania. Zaproponowane kreatywne działania na tekście pomagają w odczytywaniu głębszych sensów poezji, zrozumieniu znaczeń poszczególnych elementów utworu. Przygotowują więc uczniów do poszukiwań własnej interpretacji tekstów literackich. Warto jest zatem stwarzać im okazję do samodzielnego myślenia, prezentowania swojego punktu widzenia, dyskusji już od najmłodszych klas. Jeżeli nauczyciel zacznie edukację poetycką od różnorodnych działań na tekście, „to krok po kroku, piętrząc odpowiednie trudności”, spowoduje, że być może uczniowie w przyszłości będą refleksyjnymi i krytycznymi odbiorcami kultury masowej.

Bibliografia

- Baluch A. (1984). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Bortnowski S. (1996). *Związła prezentacja wielości* [w:] B. Dymara (red.), *Wczesnoszkolna edukacja literacka*, Kraków: Impuls, s. 129–130.
- Bortliczek M. (2010). *Edukacja tekstem w kształceniu zintegrowanym*, [w:] J. Nocoń, E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 307–320.
- Dobrowolska D. (2015). *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym. Podręcznik dla studentów i początkujących nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyduchowa A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Krasoń K. (2003). *Kinestetyczna konkretyzacja tekstu poetyckiego: szansa na wsparcie dziecka czy zagrożenie*, [w:] M. Knapik, K. Krasoń (red.), *Dziecko i sztuka: recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 75–99.
- Kwiatkowska-Ratajczak M. (2011). *Metody*, [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody. W kręgu teorii praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 353–383.
- Latoch-Zielińska M. (2010). *Śpiewać nie umiem, ale... Próby poetyckie uczniów gimnazjum*, [w:] J. Nocoń, E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 321–331.

- Lenartowska K., Świętek W. (2006). *Wiersz w zintegrowanej edukacji elementarnej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2007). *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011). *Wychowanie przez sztukę w edukacji literackiej dziecka*, [w:] *Twórczość-ekspresja-aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, K. Krasoń (red.), „Chowanna” 1 (36), s. 151–163.
- Uryga Z. (1996). *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vaškevič-Buš J. (2018). *Działania na tekście poetyckim w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] K. Kraszewski, J. Żądło-Treder (red.), *Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w wybranych obszarach edukacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 31–41.
- Zadęcka-Cekiera A. (2009). *Kształcenie literackie w ramach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej* [w:] S. Włoch (red.), *Wczesna edukacja dziecka: perspektywy i zagrożenia*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 279–287.
- Żuchowska W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa: WSiP.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Jovita Vaškevič-Buš
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
e-mail: jovita.vaskevic-bus@up.krakow.pl

Anna Zadęcka-Cekiera
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
e-mail: anna.zadecka-cekiera@up.krakow.pl



Nadesłano: 31.01.2022
Zaakceptowano: 7.03.2022

Sugerowane cytowanie: Piwowarska E. (2022). *Wspomaganie procesu obserwacji i tworzenia rysunku brył przez dzieci w wieku 6–9 lat. Wybrane problemy*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65), s. 61–77. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.04

Ewa Piwowarska

ORCID: 0000-0003-4332-3232

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Wspomaganie procesu obserwacji i tworzenia rysunku brył przez dzieci w wieku 6–9 lat. Wybrane problemy

Supporting the Process of Observing and Drawing Solids by Children Aged 6–9 Years – Selected Issues

KEYWORDS ABSTRACT

child, observation,
drawing, creation,
solid

Due to the importance of actions that stimulate and shape the sense of observation for children's learning activities, the cognitive research objective was to determine the importance of the factor emphasizing the construction of observed solids in the children's creation of their graphical schemes, including the presentation of the third dimension. The problem representing the general aspect of the research area was the question of the significance of a new factor, i.e. the line distinguishing edges of solids, for the way in which geometric solids observed by children are represented by means of drawings. It was assumed that, for the course of changes occurring in the development of drawings of solids, it will be possible to determine characteristic stages-schemes and a factor strengthening the process of observing the construction of solids. The analysis of the collected data showed that the introduced factor is significant for the level of the ability to graphically record geometric solids, which may influence the development of spatial sense in children. On the basis of a comparative analysis of artistic works created in the situation of drawing diverse white solids directly observed by children (in versions with and without edges marked with a black line), the knowledge obtained can be used in the process of designing educational tasks and teaching aids for which it is important to improve visual perception that also includes the third dimension of the reality.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dziecko, obserwacja,
rysunek, tworzenie,
bryła

Z uwagi na znaczenie działań aktywizujących i kształcących zmysł obserwacji dla czynności uczenia się u dzieci, za cel badawczy o charakterze poznawczym przyjęto ustalenie istotności czynnika podkreślającego konstrukcję obserwowanych brył dla tworzonych przez dzieci ich graficznych schematów, w tym ukazywania trzeciego wymiaru. Przyjętym problemem reprezentującym ogólny aspekt obszaru badawczego stało się pytanie o znaczenie nowego czynnika, jakim jest linia wyróżniająca krawędzie brył, dla sposobu przedstawiania za pomocą rysunku obserwowanych przez dzieci brył geometrycznych. Założono, że dla przebiegu zachodzących zmian w rozwoju rysunków brył będzie można wyznaczyć charakterystyczne etapy-schematy oraz czynnik wzmacniający proces obserwacji konstrukcji brył. Analiza zebranych danych pozwoliła zauważyć, że wprowadzony czynnik ma istotne znaczenie dla poziomu umiejętności graficznego zapisu brył geometrycznych, co może przekładać się na kształcenie zmysłu przestrzennego u dzieci. W oparciu o prowadzoną analizę porównawczą prac plastycznych powstających w sytuacji rysowania bezpośrednio obserwowanych przez dzieci zróżnicowanych białych brył (w wersjach o krawędziach zaznaczonych czarną linią i bez niej), uzyskana wiedza może zostać wykorzystana w procesie projektowania zadań edukacyjnych oraz pomocy dydaktycznych, dla których istotne jest doskonalenie percepcji wzrokowej obejmującej również trzeci wymiar rzeczywistości.

Kreacja jako tworzenie rysunku

Termin 'kreacja', zgodnie ze swym łacińskim pierwowzorem *creatio*, oznacza tworzenie. Spośród kilku objaśnień znaczeniowych najbliższe plastyce jest tworzenie (się) i powstawanie, obejmujące m.in. dzieło, utwór, wytwór, a więc wynik działań zwanych twórczością (Tokarski 1980: 398). Choć w każdej dziedzinie życia jest miejsce na twórczą aktywność człowieka (Szewczuk 1985: 327), niniejszy artykuł poświęcony jest działalności z obszaru sztuki, którą obok wyobraźni, doświadczenia, wiedzy, określają: zastosowana technika oraz użyte środki wyrazowe. Z grupy wielu technik plastycznych dwuwymiarowych i przestrzennych, takich jak: malarskie, graficzne (odbitkowa), dekoracyjne, rzeźbiarskie, często wykorzystywaną w pracy z dziećmi jest aktywność rysunkowa. Jej głównym środkiem wyrazu jest kreska, linia, wyznaczona za pomocą narzędzi rysujących, np. takich jak: kredka, mazak czy ołówek. Ten ostatni jest najczęściej stosowanym przez dzieci młodsze narzędziem do kreślenia linearnego, rzadziej walorowego czy światłocieniowego. Często jest traktowany jako faza wyjściowa dla kolejnych działań artystycznych, np. wyznacza konturem miejsca wypełnień innymi narzędziami plastycznymi, lub sam w sobie stanowi skończone

dzieło (Łapot- Dzierwa 2018: 9–10). Aktywność kreatywna za pomocą ołówka, poprzez zastosowanie linii o różnej długości, grubości i o zmiennym stopniu nasycenia, wpływa na rosnącą sprawność manualną dzieci ułatwiającą osiąganie precyzji kreślonych kształtów. Z początku są to formy bezprzedmiotowe (okres bazgroły), z czasem czytelne, składające się z prostych form geometrycznych, które kolejno przechodzą w bardziej zróżnicowane, złożone, zbliżające się do naturalnych (okres schematyczny). Ciekawym procesem jest pojawienie się w rysunku różnego rodzaju perspektyw (hierarchiczna, kulisowa, pasowa, rentgenowska, topograficzna), które w okresie ideoplastyki są odzwierciedleniem posiadanej przez dzieci wiedzy, a wraz z pojawianiem się ujęć fizjoplastycznych, umiejętności prowadzonych coraz wnikliwszych obserwacji i prób graficznego odwoływania się do trzeciego wymiaru – ukazywania głębi. Widoczne są zmiany dotyczące wielkości, proporcji, położenia oraz przestrzennej konstrukcji obiektów (Chmielnicka-Plaskota 2014: 30–36), jednak osiągnięcia w tym zakresie –nawet wśród osób starszych– są bardzo zróżnicowane pod względem poprawności ujęć przestrzeni trójwymiarowej (Piwowska 2021: 147–158). Naturalny proces, jakim staje się zauważanie i zaznaczanie przez dzieci (np. prace plastyczne, aktywność konstrukcyjna) – w bardziej lub mniej umiejętny sposób – trzeciego wymiaru przedmiotów, może i powinno być wspomagane różnego rodzaju działaniami (Piwowska 2019: 161–165), które bez zakłócania swobodnej i nieskrępowanej kreatywności – sprzyjać będą rozwojowi wyobraźni przestrzennej.

Rozwój wyobraźni twórczej, przestrzennej i umiejętności obserwacji

Etap edukacji wczesnoszkolnej i wcześniejszy są okresami uzyskiwania przez dzieci jak najwyższego poziomu funkcji analityczno-syntetycznych w zakresie analizatora wzrokowego. To wówczas w ramach usprawniania spostrzeżeń wzrokowych, które wpisują się w naturalną potrzebę dzieci, prowadzone są – tak istotne dla procesu obserwacji – zajęcia wzmacniające prawidłową percepcję złożonych kształtów. Skoordinowanie rozwoju percepcji wizualnej z ogólnym poziomem rozwoju psychicznego uczniów sprzyja wykonywaniu przez nich zadań opartych na analizie i syntezie wzrokowej (Spionek 1965: 128–129).

Obecnie w procesie kształcenia plastycznego zarówno odejście od kierunku nauczania hołdującego działaniom odtwórczym, jak i docenienie znaczenia rozbudzenia kreatywnego myślenia u dzieci, stały się podstawą aktywności służącej rozwojowi ich twórczej wyobraźni, w tym wyobraźni przestrzennej. Prowadzone w tym zakresie zróżnicowane działania, m.in.:

- przestrzenne kształtowanie różnego rodzaju materiałów oraz
- czynności aktywizujące zmysł obserwacji (oglądanie, porównywanie wielkości, proporcji, położenia przedmiotów, wskazywanie podobieństw i różnic między przestrzennymi obiektami a także obrazkami),
- sprzyjają jej rozwojowi, ułatwiając tym samym rysunkowy przekaz trójwymiarowej budowy obiektów.

Zaobserwowano, że tworzone przez dzieci przestrzenne zapisy, które z początku niekonsekwentnie ukazują trzeci wymiar obserwowanych przedmiotów i z czasem przechodzą w coraz wnikliwsze graficzne obrazowania bryłowości, można uznać za jeden ze wskaźników określających poziom rozwoju wyobraźni przestrzennej. Stąd pojawiło się pytanie o:

- czynniki sprzyjające wzrostowi umiejętności obserwowania i dokumentowania trzeciego wymiaru brył,

czyli skutecznych działań w zakresie zmian rozwojowych dokumentujących tworzenie przez dzieci rysunkowego zapisu przestrzennych obiektów. Istotne dla postawionego problemu stało się zweryfikowanie założenia odnoszącego się do ewentualnego postępu w sposobie rysowania obserwowanych przez uczniów brył geometrycznych, zachodzącego pod wpływem określonego czynnika.

Poczynione w wyniku podjętych czynności badawczych ustalenia mogą być wykorzystane w planowaniu przez nauczycieli działalności twórczej uczniów, wyzwaniu kreatywnej postawy, która opierać się będzie na różnorodnych zadaniach rozwiązywanych za pomocą technik plastycznych płaskich i przestrzennych. Aktywność ta ma bowiem nie tylko znaczenie dla kreowania na płaszczyźnie przestrzennych zależności, czy podejmowania działań konstrukcyjnych, tak istotnych dla bieżącej aktywności plastycznej lub technicznej, ale w przyszłości pozwala lepiej rozumieć zadania z geometrii i przygotowuje np. do zawodów technicznych, a także projektowych (architektura wnętrz, krajobrazu, ogrodów).

Psycholodzy, pedagodzy oraz teoretycy wychowania estetycznego, głównie kierują swoją uwagę badawczą na problemy związane z aktywnością wizualną człowieka, a szczególnie na percepcję sztuki (np.: Wojnar 1976; Arnheim 1978; Limont 1996; Nęcka 2005; Józefowski, Florczykiewicz 2015). Niewielka liczba publikacji dokumentuje badania wpisujące się w nurt postrzegania wizualnego brył geometrycznych, do których należą m.in. ustalenia: Josiane Caron-Pargue (1979), Annie Magnan, Jean-Louisa Juan de Mendozy (1990), Andrei L. Nichollsa, Johna M. Kennedy'ego (1992), czy Ewy Piwowskiej (2019). Badania te dotyczą – obok rysowania kostki sześciennej – umiejętności obrazowania bezpośrednio i pośrednio obserwowanych przez dzieci przestrzennych figur geometrycznych takich jak: walec, ostrosłup, graniastosłup.

Opis procedury badawczej

Dziecko we współczesnej pedagogice humanistycznej jest określane jako podmiot działający, zdolny do wyrażania swojej indywidualności oraz gotowy do świadomego i celowego oddziaływania na rzeczywistość (Szempruch 2001: 125). Z uwagi na znaczenie działań aktywizujących i kształcących zmysł obserwacji u dzieci dla czynności uczenia się, potrzebą poznania naukowego stało się – obok udokumentowania za pomocą rysunku rosnącej z wiekiem uczniów świadomości widzenia form przestrzennych – także określenie czynników sprzyjających rozwojowi tej umiejętności.

Za cel badawczy o charakterze poznawczym przyjęto ustalenie istotności czynnika podkreślającego konstrukcję brył dla tworzonych przez dzieci ich graficznych schematów, w tym ukazywania trzeciego wymiaru.

Założono, że dla przebiegu zachodzących zmian w rozwoju rysunków brył będzie można wyznaczyć charakterystyczne etapy-schematy oraz czynnik wzmacniający proces obserwacji konstrukcji brył znajdujących się w zasięgu wzroku obserwatora. Przedmiotem zainteresowania stały się graficzne modele brył geometrycznych, powstałe w oparciu o bezpośrednią obserwację.

Przyjętym problemem reprezentującym ogólny aspekt obszaru badawczego stało się pytanie: jakie zmiany wywołuje w sposobie graficznego dokumentowania obserwowanych przez dzieci brył geometrycznych nowy czynnik? Dla tak sformułowanego problemu wskazano hipotezę, którą jest przypuszczenie, że pod wpływem nowego czynnika obserwuje się wyraźny wzrost umiejętności dokumentowania za pomocą rysunku obserwowanych przez dzieci brył geometrycznych.

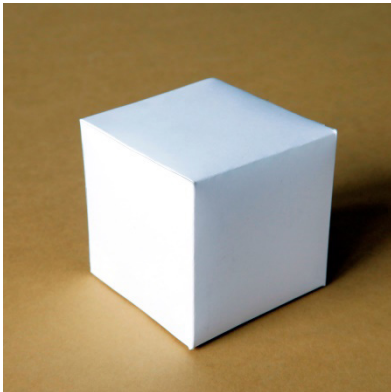
W badaniach uczestniczyły 6–9-letnie dzieci ze szkół podstawowych. Grupa rysująca sześcian i graniastosłup o podstawie trójkąta bez zaznaczonych krawędzi liczyła 494 osoby, natomiast graficzny zapis tych brył z podkreślonymi czarnymi krawędziami tworzyło 393 dzieci. W efekcie prowadzonego postępowania badawczego zebrano 887 rysunków, które podzielone na grupy wiekowe. W postępowaniu badawczym zastosowano analizę dokumentów (analiza wytworów działania), będącą jedną z częściej wykorzystywanych metod jakościowych badań pedagogicznych. Zastosowana klasyczna technika badawcza, jaką jest jakościowa (tab. 6–7) i ilościowa analiza rysunków (tab. 1–5), umożliwiła określenie znaczenia czynnika podkreślającego konstrukcję brył dla tworzonych dziecięcych rysunków.

Prowadzone czynności badawcze należące do zasadniczych ewaluacji badań pedagogicznych, a także wnioski wynikające z analizy zebranych danych podstawowych, mogą znaleźć odniesienie do praktyki, wnieść nową wiedzę przydatną w edukacji. W konsekwencji, wynikające dyrektywy pedagogiczne ułatwią nauczycielom wprowadzanie uczniów w świat przedmiotów trójwymiarowych, takich jak: bryły, konstrukcje

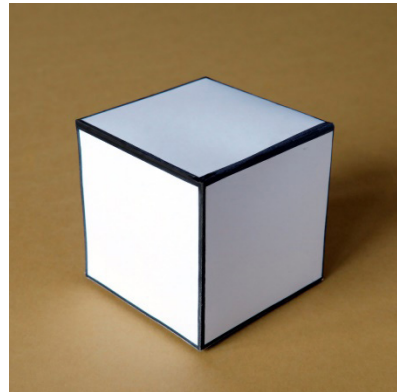
pochodzące ze świata techniki czy sztuki, i inne. Należy jednak zaznaczyć, że nie chodzi tutaj o naukę rysowania brył, lecz o kształcenie wyobraźni przestrzennej dla potrzeb projektowania i wykonywania obiektów bryłowych, a także o istotny w procesie uczenia się dzieci rozwój czynności świadomego oraz ukierunkowanego spostrzegania.

Dla potrzeb prowadzonych badań część klas rysowała kolejno ustawiane na ławce zróżnicowane w kształcie bryły, przy czym sześcián posiadał zaznaczone krawędzie, natomiast graniastosłup trójkątny nie miał takiego podkreślenia. Pozostałe klasy wykonywały to samo zadanie, jednak w sytuacji, w której to graniastosłup miał zaznaczone krawędzie, natomiast sześcián nie. Dodatkowo, ważnym założeniem zaprojektowanych zajęć było jednakowe ułożenie określonej bryły przed każdym z dzieci (przykłady: fot. 1–4) oraz polecenie prowadzenia jej obserwacji i wykonania rysunku.

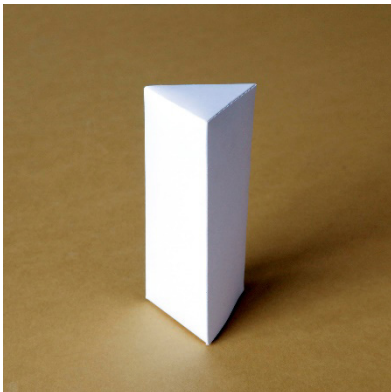
Fot. 1. Biały sześcián – bez zaznaczonych krawędzi.



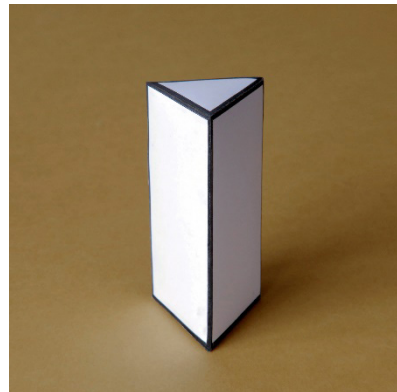
Fot. 2. Biały sześcián – krawędzie są zaznaczone czarną linią.



Fot. 3. Biały graniastosłup trójkątny – bez zaznaczonych krawędzi.



Fot. 4. Biały graniastosłup trójkątny – krawędzie są zaznaczone czarną linią.



Reasumując, w oparciu o prowadzoną analizę porównawczą prac plastycznych powstających w sytuacji rysowania bezpośrednio obserwowanych przez dzieci białych brył, których krawędzie są zaznaczone czarną linią (fot. 3–4) i brył bez podkreślonych krawędzi (fot. 1–2), uzyskana wiedza może zostać wykorzystana w procesie projektowania zadań edukacyjnych.

Analiza wyników badań

By odpowiedzieć na postawione pytanie odnoszące się do zmiany w rysunkach dzieci poziomu umiejętności graficznego zapisu brył geometrycznych oraz zmian zachodzących pod wpływem nowego czynnika, jakim jest linia wyróżniająca ich krawędzie, dokonano zestawienia zebranych danych odnoszących się do sześcianu i graniastosłupa trójkątnego w tabelach 1–4.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, najczęstszymi, bo obejmującymi zdecydowaną większość rysowanego przez dzieci 6-letnie białego sześcianu bez zaznaczonych krawędzi (tab. 1), były pojedyncze ujęcia-kwadraty. W przypadku graficznych zapisów tejsze bryły, lecz o zaznaczonych na niej krawędziach (tab. 2), uczniowie sporadycznie sięgali po tego typu rozwiązania. Coraz częściej ukazywali ten sześcian jako figurę dwu- i więcej niż dwuelementową oraz w około co czwartym rysunku pojawiły się niekonsekwentne ujęcia przestrzenne. Z porównania danych z tabeli 1. i 2. wynika, że uczniowie o rok starsi o wiele częściej w rysunkach brył bez podkreślonych krawędzi sięgali po rozwiązania jednoelementowe i rzadziej ukazywali trzeci wymiar obserwowanego obiektu, niż widać to było na rysunkach sześcianu z zaznaczonymi krawędziami. W dwóch najstarszych grupach wiekowych w pracach plastycznych brył z wyróżnionymi krawędziami częściej niż w rysunkowym białym sześcianie pojawiały się rozwiązania trójwymiarowe o pełnej konsekwencji zapisu przestrzenności (użycie perspektywy). Również o wiele rzadziej wystąpiły obrazy o pojedynczym ujęciu kształtu bryły – w najstarszej grupie takich przedstawień nie było (tab. 2).

Tabela 1. Sposoby rysowania przez dzieci 6–9-letnie obserwowanego białego sześciangu – bez zaznaczonych krawędzi.

Rysunek białego sześciangu bez zaznaczonych krawędzi		6-latki		7-latki		8-latki		9-latki	
		L=45		L=66		L=66		L=75	
Ujęcia płaskie	figura pojedyncza	31	68,9%	21	31,8%	12	18,2%	9	12,0%
	figura dwuelementowa	7	15,6%	5	7,6%	5	7,6%	5	6,7%
	figura więcej niż dwuelementowa	5	11,1%	22	33,3%	10	15,2%	11	14,7%
Ujęcia przestrzenne	brak konsekwencji	2	4,4%	12	18,2%	26	39,4%	32	42,7%
	konsekwentne	0	0,0%	6	9,1%	13	19,7%	18	24,0%

Źródło: badania własne

Tabela 2. Sposoby rysowania przez dzieci 6–9 letnie obserwowanego białego sześciangu – z zaznaczonymi krawędziami.

Rysunek białego sześciangu z zaznaczonymi krawędziami		6-latki		7-latki		8-latki		9-latki	
		L=39		L=54		L=53		L=51	
Ujęcia płaskie	figura pojedyncza	3	7,7%	7	13,0%	5	9,4%	0	0,0%
	figura dwuelementowa	10	25,6%	12	22,2%	6	11,3%	1	2,0%
	figura więcej niż dwuelementowa	15	38,5%	15	27,8%	12	22,6%	15	29,4%
Ujęcia przestrzenne	brak konsekwencji	11	28,2%	15	27,8%	16	30,2%	17	33,3%
	konsekwentne	0	0,0%	5	9,3%	14	26,4%	18	35,3%

Źródło: badania własne

Kolejną rysowaną przez dzieci bryłą był graniastosłup trójkątny. Porównanie powstałych prac plastycznych pozwala zauważyć, że podobnie jak przy poprzednio analizowanej bryle, najmłodszy badani – zdecydowanie częściej niż rysujący bryłę mającą zaznaczone krawędzie – przedstawiali biały graniastosłup (tab. 3) jako ujęcie płaskie. W ich graficznych rozwiązaniach rzadko pojawiły się ujęcia przestrzenne, których u rysujących graniastosłup o podkreślonych krawędziach było – w sumie – około 40% (tab. 4). Z wiekiem figury pojedyncze rysowane były coraz rzadziej, choć brak takich rozwiązań obserwuje się w pracach obserwatorów graniastosłupa z wyróżnionymi krawędziami u dzieci o rok młodszych. Dodatkowo przyrost konsekwentnych ujęć przestrzennych następuje w tej grupie badanych o wiele wcześniej niż w rysunkach uczniów przedstawiających bryłę białą bez zaznaczonych krawędzi. Warto zaznaczyć, że w przypadku 9-latków większość dzieci w obydwu badanych grupach (tab. 3–4) potrafi w bardziej lub mniej konsekwentny sposób ukazać przestrzenność obserwowanego graniastosłupa. Jednak w przypadku tej bryły oznaczone krawędzie umożliwiły większej grupie dzieci zastosować rodzaj rozwiązania realizujący konsekwencję w ukazywaniu trzeciego wymiaru.

Tabela 3. Sposoby rysowania przez dzieci 6–9-letnie obserwowanego białego graniastosłupa trójkątnego – bez zaznaczonych krawędzi.

Rysunek białego graniastosłupa bez zaznaczonych krawędzi		6-latki		7-latki		8-latki		9-latki	
		L=51		L=55		L=68		L=68	
Ujęcia płaskie	figura pojedyncza	12	23,5%	3	5,5%	4	5,9%	0	0,0%
	figura dwuelementowa	15	29,4,2%	5	9,1%	11	16,2%	4	5,9%
	figura więcej niż dwuelementowa	18	35,3%	15	27,3%	12	17,6%	10	14,7%
Ujęcia przestrzenne	brak konsekwencji	6	11,8%	20	36,4%	26	38,2%	20	29,4%
	konsekwentne	0	0,0%	12	21,8%	15	22,1%	34	50,0%

Źródło: badania własne

Tabela 4. Sposoby rysowania przez dzieci 6–9-letnie obserwowanego białego graniastosłupa trójkątnego – z zaznaczonymi krawędziami.

Rysunek białego graniastosłupa z zaznaczonymi krawędziami		6-latki		7-latki		8-latki		9-latki	
		L=33		L=58		L=50		L=55	
Ujęcia płaskie	figura pojedyncza	6	18,2%	3	5,2%	0	0,0%	0	0,0%
	figura dwuelementowa	7	21,2%	4	6,9%	3	6,0%	3	5,5%
	figura więcej niż dwuelementowa	6	18,2%	11	19,0%	8	16,0%	0	0,0%
Ujęcia przestrzenne	brak konsekwencji	12	36,4%	20	34,5%	13	26,0%	16	29,1%
	konsekwentne	2	6,1%	20	34,5%	26	52,0%	36	65,5%

Źródło: badania własne

Tabela 5. Sposoby rysowania przez dzieci 6–9-letnie obserwowanych brył – bez zaznaczeń na krawędziach i z nimi.

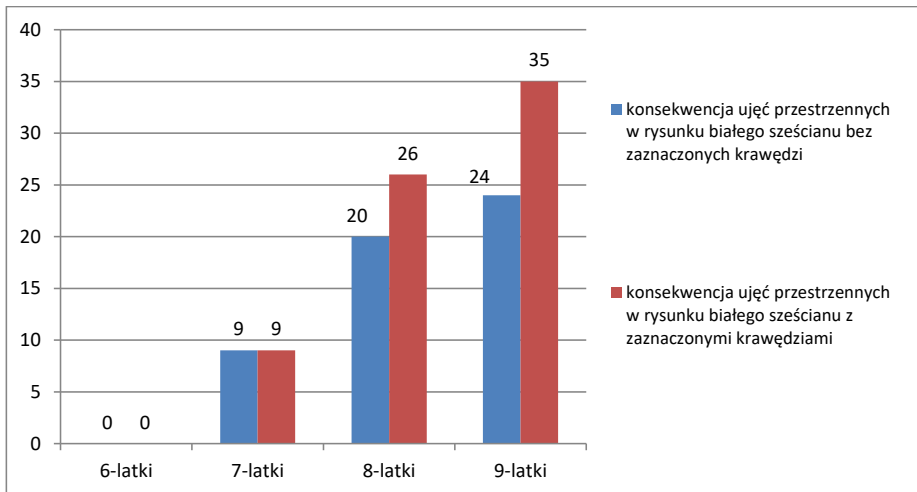
Rysunek obserwowanych brył – bez zaznaczonych krawędzi i z nimi		Bryły bez zaznaczonych krawędzi – %				Bryły z zaznaczonymi krawędziami – %			
		6 lat	7 lat	8 lat	9 lat	6 lat	7 lat	8 lat	9 lat
		L=96	L=121	L=134	L=143	L=72	L=112	L=103	L=106
Ujęcia płaskie	figura pojedyncza	44,8	19,8	11,9	6,3	12,5	8,9	4,9	0,0
	figura dwuelementowa	22,9	8,3	11,9	6,3	23,6	14,3	8,7	3,8
	figura więcej niż dwuelementowa	24,0	30,6	16,4	14,7	29,2	23,2	19,4	14,2
Ujęcia przestrzenne	brak konsekwencji	8,3	26,4	38,8	36,4	31,9	31,3	28,2	31,1
	konsekwentne	0,0	14,9	20,9	37,1	2,8	22,3	38,8	50,9

Źródło: badania własne

Dane sumaryczne przedstawione w tabeli 5. ukazują różnice, jakie pojawiły się między rysunkami brył z zaznaczeniami na krawędziach i bez nich. Tak jak przypuszczano, pod wpływem nowego czynnika, jakim są czarne linie podkreślające krawędzie brył, nastąpił wyraźny wzrost umiejętności dokumentowania za pomocą rysunku obserwowanych przez dzieci brył geometrycznych.

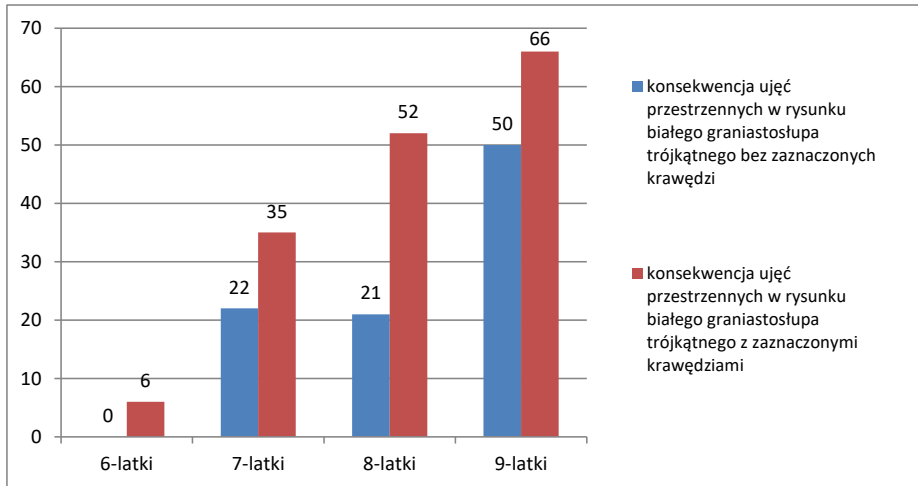
Dodatkowo, by ustalić zmiany zachodzące pod wpływem nowego czynnika, jakim jest linia wyróżniająca krawędzie brył, dotyczące poziomu umiejętności poprawnego graficznego zapisu trzeciego wymiaru brył geometrycznych przez dzieci, dokonano porównania zebranych i umieszczonych na wykresach 1–3 danych. W wyniku dokonanej analizy rysunków sześcianu bez zaznaczonych krawędzi oraz sześcianu z podkreślonymi czarną linią krawędziami, można wnioskować (wykres 1), że od ósmego roku życia obserwuje się wyraźną – z wiekiem rosnącą – różnicę w konsekwentnych zapisach graficznych przestrzenności tej bryły. Obecna czarna linia podkreślająca kształt sześcianu ułatwiła dzieciom zaobserwowanie oraz przedstawienie na płaszczyźnie kartki jego trójwymiarowość.

Wykres 1. Konsekwentne ujęcia przestrzenne w rysunkach dzieci 6–9-letnich obserwowanego białego sześcianu bez zaznaczonych krawędzi oraz z zaznaczonymi krawędziami.



Źródło: badania własne

Wykres 2. Konsekwentne ujęcia przestrzenne w rysunkach dzieci 6–9-letnich obserwowanego białego graniastosłupa trójkątnego bez zaznaczonych krawędzi oraz z zaznaczonymi krawędziami.

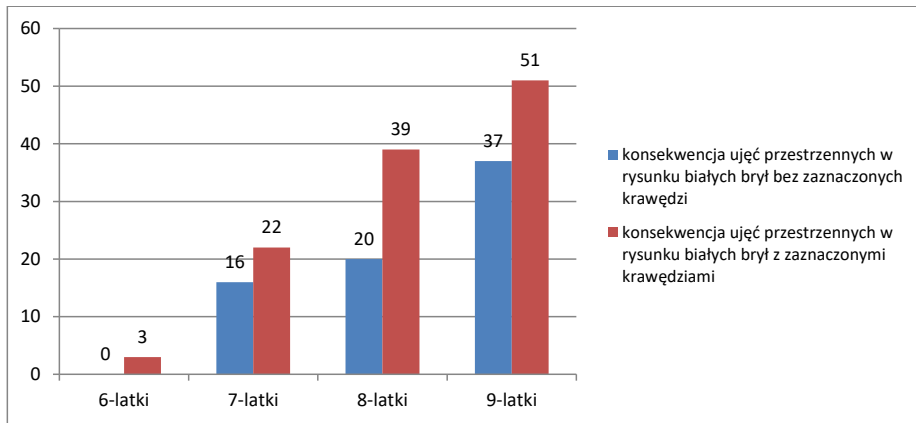


Źródło: badania własne

Podobnie, choć już u o rok młodszych dzieci (6-latków), zaznaczona czarna krawędź graniastosłupa miała znaczenie w o wiele częściej zauważalnym w rysunkach bezbłędnym ukazaniu przestrzenności tej bryły (wykres 2).

Rozpatrując zobrazowane na wykresie 3. dane, a dotyczące obydwu brył (sześciąt, graniastosłup), można przyjąć stwierdzenie, że o ile białe bryły bez zaznaczonych krawędzi przez niewielką grupę dzieci siedmioletnich są przedstawiane z zachowaniem konsekwencji w zapisie graficznym jej trójwymiarowości, to o nieco ponad 1/3 badanych więcej tworzy taki rysunek w oparciu o obserwację białych brył posiadających krawędzie zaznaczone czarną kreską. Również wśród ośmiolatków o połowę więcej dzieci obserwujących bryły o podkreślonych krawędziach sięga podczas rysowania po konsekwentne ujęcia przestrzenne. Choć w rysunkach dzieci o rok starszych ta różnica nieco maleje, to należy zaznaczyć, że jest nadal wyraźna.

Wykres 3. Konsekwentne ujęcia przestrzenne w rysunkach dzieci 6–9-letnich obserwowanych białych brył bez zaznaczonych krawędzi oraz z zaznaczonymi krawędziami.











Źródło: badania własne

Powyższa analiza pozwala wnioskować, że linia wyróżniająca krawędzie ma istotne znaczenie dla poziomu umiejętności graficznego zapisu brył geometrycznych i kształcenia zmysłu przestrzennego.

Przebieg prowadzonej analizy dokonany został w oparciu o tworzone przez badanych rysunkowe ujęcia obserwowanych brył. Wśród najczęściej występujących schematów rysowanych przez dzieci brył z zaznaczonymi krawędziami i bez ich podkreślenia wyodrębniono z grupy ujęć płaskich modele jedno-, dwu- i więcej niż dwuelementowe. Spośród ujęć przestrzennych wskazano schematy wykazujące brak konsekwencji i konsekwentne przekazy trzeciego wymiaru.









Jak zaprezentowano w tabeli 6., ukazującej najczęściej rysowane przez dzieci schematy obserwowanego sześcianu w wersjach o krawędziach zaznaczonych czarną linią i bez niej, pośród kształtów jednoelementowych dominowały pojedyncze kwadraty (1A) ukazujące zredukowany rysunek do obrysu jednej ściany. Tworzone dwuelementowe ujęcia ukazywały najczęściej dwie ściany boczne (2A) lub jednocześnie górną i boczną płaszczyznę (2B) obserwowanej bryły. Obrazy więcej niż dwuelementowe łączą przekaz związany z zastosowaniem widzenia topograficznego, a więc – w tym wypadku – rysunku co najmniej 3 ścian ukazanych bez skrótów perspektywicznych (3A–C), a w niektórych przypadkach również niewidoczną ścianę tylną (3A). Niekonsekwencja graficznych ujęć przestrzennych sześcianu polega najczęściej na spłaszczaniu widoku podstawy obserwowanej bryły (4A), czego nie obserwuje się w rysunkach ukazujących konsekwentne zapisy (5A).

Tabela 6. Najczęściej ukazywane rysunkowe schematy obserwowanego przez dzieci w wieku 6–9 lat sześcianu w wersjach o krawędziach zaznaczonych czarną linią i bez niej.

Rysunkowe schematy sześcianu w wersjach o krawędziach zaznaczonych czarną linią i bez niej		
Ujęcia płaskie	figura pojedyncza	1A 
	figura dwuelementowa	2A  2B 
	figura więcej niż dwuelementowa	3A  3B  3C 
Ujęcia przestrzenne	brak konsekwencji	4A 
	konsekwentne	5A 

Źródło: badania własne

Tabela 7. Najczęściej ukazywane rysunkowe schematy obserwowanego przez dzieci w wieku 6–9 lat graniastosłupa trójkątnego w wersjach o krawędziach zaznaczonych czarną linią i bez niej.

Rysunkowe schematy graniastosłupa trójkątnego w wersjach o krawędziach zaznaczonych czarną linią i bez niej		
Ujęcia płaskie	figura pojedyncza	1a  1b 
	figura dwuelementowa	2a 
	figura więcej niż dwuelementowa	3a  3b  3c 
Ujęcia przestrzenne	brak konsekwencji	4a 
	konsekwentne	5a 

Źródło: badania własne

W tabeli 7. zaprezentowano najczęściej ukazywane rysunkowe modele obserwowanego przez dzieci graniastosłupa trójkątnego z krawędziami wyróżnionymi czarną linią i bez niej. Jego pojedyncze ujęcia to obrazy jednej ze ścian: górnej o kształcie trójkąta (1a) lub dolnej – prostokąta (1b). Figura dwuelementowa łączy ze sobą wymienione wcześniej przedstawienia (2a). Podobne ujęcia obserwuje się w rysunkach więcej niż dwuelementowych, z tą różnicą że dzieci pokazują dodatkowo obok płaszczyzny górnej (odwrócony kształt trójkąta) i bocznej, w rzeczywistości niewidoczną podstawę graniastosłupa. W pierwszym przypadku rysują ją w ujęciu topograficznym (3a), a w drugim stosują perspektywę rentgenowską zwaną prześwietlającą (3c). Ujęcia przestrzenne obok prawidłowego zapisu wyglądu bryły (5a) przedstawiają obraz, w którym widać dwie boczne ściany oraz prawidłowe ułożenie trójkąta płaszczyzny górnej z jednoczesnym błędnym zarysem podstawy – ujęcie przestrzenne niekonsekwentne (4a).

Powyżej opisano jedynie najczęściej występujące rysunkowe schematy obserwowanych przez dzieci 6–9-letnie dwóch brył z krawędziami zaznaczonymi czarną linią i bez niej (por. Piwowarska 2019: 259–206). Różnica dotyczy głównie liczebności występowania w poszczególnych grupach wiekowych dzieci graficznych ujęć brył bez zaznaczonych krawędzi w stosunku do rysowanych brył z wyróżnionymi czarną linią krawędziami (tabele 1.–5.).

Wnioski z badań

Analiza przedstawionego materiału pozwala zauważyć, że linia wyróżniająca krawędzie brył ma istotne znaczenie dla prawidłowości ukazywania przez dzieci na płaszczyźnie graficznych zapisów brył geometrycznych, w tym ich trzeciego wymiaru. Do takiego wniosku przyczyniły się stwierdzenia:

- od siódmego roku życia w rysunkach ukazujących bryły z wyróżnionymi krawędziami, częściej niż w obrazach sześciianu bez zaznaczonych krawędzi, pojawiały się rozwiązania trójwymiarowe o pełnej konsekwencji zapisu przestrzenności;
- znacznie rzadziej w rysunkach brył z wyróżnionymi krawędziami występowały obrazy o pojedynczym ujęciu kształtu, przy czym w grupie prac plastycznych dziewięcioletków takich przedstawień nie zaobserwowano.

Stąd wydaje się słuszne opracowanie dla uczniów brył wspomagających podczas zabawy proces obserwacji przestrzenności obiektów. Takie działanie może przyczynić się do lepszego ich poznania, co w konsekwencji może mieć przełożenie w pokonywaniu problemów związanych z planowaniem i tworzeniem konstrukcji przestrzennych, a w klasach starszych w nauce geometrii (w klasach IV–VI rozpoznaje bryły i ich siatki, rysuje siatki prostopadłościów – Podstawa programowa 2017: 164). Obecnie

aktywność dzieci coraz wyraźniej zdominowana światem wirtualnym – obok pozytywnych skutków – niesie także zagrożenia, w tym coraz mniejszy kontakt z działalnością praktyczną, w której istotne stają się: realna wielkość, położenie, proporcja i budowa przestrzenna.

Tak istotne dla uczenia się dzieci doskonalenie percepcji wzrokowej, obejmującej również trzeci wymiar rzeczywistości, powinno należeć do jednych z wielu wyzwań współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego obok stosowanych metod i form pracy z dziećmi ważne staje się opracowanie pomocy dydaktycznych wspomagających rozwój percepcji wizualnej.

Bibliografia

- Arnheim R. (1978). *Sztuka i percepcja wzrokowa*, Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Caron-Pargue J. (1979). *Etude sur les representations du cube chez des enfants de 3 à 11 ans*, Paryż: V University.
- Chmielnicka-Plaskota A. (2014). *Rysunek dziecka. Badania porównawcze Polska–USA*. Warszawa: Difin.
- Józefowski E., J. Florczykiewicz (2015). *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wrocław: JAKS.
- Limont W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Łapot-Dzierwa K. (2018). *Techniki plastyczne w pracy z dziećmi*, Kraków: CEBP.
- Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piwowska E. (2019). *Poznanie i rysowanie brył przez dzieci 3–9-letnich – ujęcie proceduralne i edukacyjne*, Częstochowa: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza.
- Piwowska E. (2021). *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kontekście uzdolnień i umiejętności graficznego ukazywania brył – wybrane zagadnienia*, „Konteksty Pedagogiczne”, nr 2 (17), s. 147–158.
- Słownik psychologiczny*. (1985). red. W. Szewczuk, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Słownik wyrazów obcych*. (1980). red. J. Tokarski, Warszawa: PWN.
- Spionek H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN.
- Szempruch J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Wojnar I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa: PWN.

Netografia

- Magnan A. i Juan de Mendoz J. -L. (1990). *L'apprentissage de la Representation Graphique du Cube chez des Enfants de 6–7 ans*, „L'année Psychologique”, t. 90, nr 3, s. 320–344,

http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1990_num_90_3_29409 [dostęp: 13.01.2022]

Nicholls A.L., Kennedy J.M. (1992). *Drawing Development: From Similarity of Features to Direction*, „Child Development”, t. 63, nr 1, s. 227–241, <https://www.jstor.org/stable/1130915> [dostęp: 14. 01. 2022].

Podstawa programowa. I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna. (2017) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, D.U., poz. 356, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 06.03.2022].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewa Piwowarska
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: e.piwowarska@ujd.edu.pl



Nadesłano: 30.01.2022
Zaakceptowano: 11.04.2022

Sugerowane cytowanie: Bartoszewicz M. (2022). *Przygotowanie studentek pedagogiki do edukacji twórczej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65), s. 79–91.
DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.05

Magdalena Bartoszewicz

ORCID: 0000-0003-1562-3625
Uniwersytet w Białymstoku

Przygotowanie studentek pedagogiki do edukacji twórczej

Preparation of Pedagogy Students for Creative Education

KEYWORDS ABSTRACT

creativity,
creative abilities,
self-evaluation of
creativity, creativity
assessment,
education for
creativity

The article describes issues related to creativity, such as: creativity, 4Ps of creativity model, Urban&Jellen's model of creativity (Matczak et al. 2000) and issues related to the preparation of future teachers to conduct classes in the spirit of creative education. The aim of the research was to find out the level of the components of preparation for creative education, such as creative aptitude, self-assessment of creativity and evaluation of the creativity of other people. The group of eighty students from the Faculty of Education, University of Białystok, took part in this research. The Test for Creative Thinking – Drawing Production by Urban&Jellen (1996), the Self-evaluation questionnaire for creativity (Bartoszewicz 2021), and the Questionnaire for assessing the creativity of other people (Bartoszewicz 2021) were used as research tools. The analysis of the research results showed that students' creative abilities and self-evaluation of creativity is on an average level, and 70% of participants of this research were able to adequately assess the creativity of other people.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

kreatywność,
uzdolnienia
twórcze, samoocena
kreatywności, ocena
twórczości, edukacja
twórcza

W artykule opisano zagadnienia związane z twórczością, takie jak: kreatywność, czteroaspektowe ujęcie twórczości, model twórczości K.K. Urbana i H.G. Jellena (Maczak i in. 2000) oraz zagadnienia związane z przygotowaniem przyszłych nauczycielek do prowadzenia zajęć w duchu edukacji twórczej. Celem badań było poznanie poziomu komponentów przygotowania do edukacji twórczej, takich jak uzdolnienia twórcze, samoocena kreatywności i ocena twórczości innych osób. W badaniach wzięło udział 80 studentek trzeciego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Narzędzia badawcze, jakie wykorzystano, to *Rysunkowy Test Myślenia Twórczego* autorstwa K.K. Urbana i H.G. Jellena (1996), *Kwestionariusz samooceny kreatywności* (Bartoszewicz, 2021) oraz *Kwestionariusz oceny twórczości innych osób* (Bartoszewicz, 2021). Analiza wyników badań wykazała, że poziom uzdolnień twórczych badanych studentek oraz samoocena kreatywności uplasowały się na poziomie przeciętnym, natomiast aż 70% badanych studentek potrafiło adekwatnie ocenić twórczość innych osób.

Wstęp

Prowadzone badania miały na celu zidentyfikowanie poziomu uzdolnień twórczych studentek trzeciego roku oraz zestawienie wyników z samooceną kreatywności dokonaną przez studentki, a także z ich umiejętnością oceny twórczości innych osób. Wydaje się to ciekawy obszar badań z kilku powodów. Po pierwsze, wyniki badań mogą skłonić do przemyśleń odnośnie stwarzania warunków do pobudzania kreatywności studentów. Po drugie, dwudziesty pierwszy wiek to czas wielu dynamicznych zmian, czas pełen sprzeczności, różnorodności, jak również nieograniczonych możliwości. Pojawiające się co chwilę zmiany i nowości wymagają od nas szybkiego przystosowywania się do nowej rzeczywistości oraz weryfikowania i uczenia się tego, co zastajemy. Kreatywność wyraża się między innymi w umiejętności rozwiązywania nietypowych problemów czy też w radzeniu sobie z wieloznacznością, a rozwijanie tych właśnie cech wydaje się być kluczowe w obliczu powstawania coraz nowszych wyzwań współczesnego świata (Kożuh 2021; Fazlagić 2020; Cęcelek 2018; Ciechanowska 2007). Ponadto, powszechnie kreatywność postrzega się jako ważny element kapitału społecznego i jednostkowego oraz element, który powinien być obecny na każdym etapie kształcenia (Bałachowicz, Adamek 2017). Po trzecie, trudno jest mówić o pobudzaniu kreatywności uczniów bez uwzględnienia znaczenia i roli nauczycieli. Przyszłe nauczycielki będą oceniały twórczość swoich podopiecznych oraz ich wytwory, a także tworzyły warunki sprzyjające powstawaniu aktywności twórczej. W swoim artykule chciałabym skupić się na wybranych komponentach przygotowania studentek

do prowadzenia edukacji twórczej. Za komponenty te przyjąłam uzdolnienia twórcze, samoocenę kreatywności oraz ocenę twórczości innych osób, o czym piszę w dalszej części artykułu.

Teoretyczne podstawy badań

Pojęcia kreatywności i twórczości w polskiej literaturze z zakresu pedagogiki i psychologii twórczości nie są traktowane jako synonimy, choć potocznie często używa się ich zamiennie. Podstawową różnicą w definiowaniu tych pojęć jest to, że kreatywność odnosi się do zachowań i cech człowieka. W pedagogice i psychologii twórczość rozpatruje się w paradygmacie czteroaspektowym (ang. *4Ps of creativity*), na który składają się cztery kluczowe wymiary: personologiczny (ang. *person*), atrybutywny (ang. *product*), procesualny (ang. *process*), ekologiczny (ang. *press*) (Rhodes 1961). Personologiczny wymiar twórczości odnosi się do źródeł twórczości tkwiących w samej jednostce, to znaczy cech osobowości twórczej oraz podmiotowych uwarunkowań twórczości. W atrybutywnym wymiarze twórczości, badacze rozpatrują twórczość jako wytwór, który może być materialny (książka, obraz, płyta) lub niematerialny (ruch, gest, słowo) oraz obiektywny, czyli nowy, oryginalny i użyteczny społecznie, a także subiektywny, czyli odkrywczy dla danej osoby. Twórczość w wymiarze procesualnym opisywana jest jako proces tworzenia z uwzględnieniem właściwości psychicznych, które go warunkują, a także jakomechanizm i przebieg tego procesu. W ekologicznym wymiarze twórczości opisywane są uwarunkowania środowiskowe, które mogą hamować lub sprzyjać powstawaniu procesu twórczego (Uszyńska-Jarmoc 2003; Szmidt 2001; Rhodes 1961).

W niniejszym artykule przyjmuję model twórczości autorstwa K.K. Urbana (Matczak i in. 2000), na podstawie którego tenże autor wraz z H.G. Jellenem stworzyli *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia* (TCT-DP). W modelu tym zakłada się istnienie sześciu wymiarów komponentów twórczości – predyspozycji twórczych, które się przenikają i wzajemnie warunkują. Komponenty tworzą system funkcjonalny, co oznacza, że pojedynczy komponent nie wystarczy, aby uruchomić proces twórczy, ale sam w sobie też nie jest za ten proces odpowiedzialny. Do pierwszych trzech wymiarów należą składniki poznawcze, a do trzech kolejnych – osobowościowe (Matczak i in. 2000). Pierwszym komponentem twórczości jest myślenie dywergencyjne, które cechuje się: płynnością, giętkością, oryginalnością myślenia, a także elaboracją oraz wrażliwością na problemy (Guilford 1978). Płynność myślenia to łatwość generowania wielu pomysłów, rozwiązań. Giętkość myślenia definiowana jest jako zdolność generowania zróżnicowanych jakościowo pomysłów, gotowość do zmiany toku myślenia i podążania w innych kierunkach. Oryginalność myślenia to zdolność do tworzenia rzadkich,

nieoczywistych, pomysłów, wychodzących poza stereotypowe rozwiązania. Kolejną cechą myślenia dywergencyjnego jest wrażliwość na problemy rozumiana jako zdolność do wykrywania słabych stron i niedociągnięć w proponowanych rozwiązaniach. Piątą cechą myślenia dywergencyjnego jest elaboracja, czyli staranność w dopracowaniu pomysłu czy też zdolność do domykania dzieła, sytuacji problemowej. Drugi komponent twórczości stanowią kompetencje ogólne, nazwane przez K.K. Urbana wiedzą ogólną (Matczak i in. 2000), do której zalicza on umiejętność rozumowania i myślenia logicznego, analizy i syntezy, oceniania oraz pamięć i szerokość percepcji. Do grupy trzeciej zalicza się specyficzną wiedzę i specyficzne umiejętności, które są potrzebne w określonych obszarach twórczego myślenia i działania (Matczak i in. 2000). Specyficzna wiedza wyraża się w wiedzy proceduralnej dotyczącej patrzenia na twórczość innych osób. Kolejne trzy grupy obejmują składniki osobowościowe. Czwartym komponentem jest zaangażowanie zadaniowe wraz z cechami takimi jak: zdolność koncentracji, wytrwałość i selektywność. Piątej grupie należą się motywy sprzyjające twórczości – potrzeba nowości, pęd do wiedzy, potrzeba sprawstwa, samoaktualizacji, kontaktowania się z innymi, podejmowania odpowiedzialności oraz gotowość do zabawy. Szósta – ostatnia grupa komponentów zawiera cechy oznaczające tolerancję wieloznaczności, czyli otwartość na doświadczenia, gotowość podejmowania ryzyka, nonkonformizm, odprężenie oraz humor. W swoich badaniach wzięłam pod uwagę trzy pierwsze grupy komponentów, czyli komponenty poznawcze. Traktuję je jako warunki niezbędne do rozwijania kompetencji twórczych i tym samym, niezbędne do prowadzenia zajęć z edukacji twórczej w przedszkolu czy szkole. W opisanym modelu bierze się także pod uwagę rolę czynników środowiskowych, ponieważ działanie poznawczych i osobowościowych elementów twórczości należy rozpatrywać także z perspektywy grupy, środowiska lokalnego lub nawet z perspektywy społeczno-historycznej, a nie tylko z perspektywy jednostki (Matczak i in. 2000). Warto tu również jeszcze raz podkreślić, że pojedynczy element tego modelu nie jest wystarczający do tego, aby zadanie twórcze mogło być realizowane. Wszystkie wyżej opisane komponenty twórczości działają łącznie, ale w różnym nasileniu (Szmidt 2013).

Nawiązując do teorii Urbana (Matczak i in. 2000) można stwierdzić, że wiedza ogólna będąca składnikiem cech poznawczych, obejmuje również wiedzę o sobie, o swoim przygotowaniu do twórczości oraz o przejawach twórczości. Postrzeganie twórczości zależy od posiadanej w tym zakresie wiedzy oraz doświadczeń. Chcąc trafnie diagnozować przejawy twórczości, nauczyciel powinien być wyposażony w wiedzę z zakresu twórczości, jej wymiarów, przejawów, stymulatorów i inhibitorów (Szmidt 2017). Wskazuje się, że rozwijanie kreatywności podczas procesu edukacji postrzegane wręcz koniecznością (Amabile 1996). Jednym z określonych przeze mnie komponentów uzdolnień twórczych jest samoocena kreatywności. „Samoocena to uogólniona postawa w stosunku do samego siebie, która wpływa na nastrój oraz wywiera silny

wpływ na pewien zakres zachowań społecznych”, co więcej kształtując własną postawę twórczą oraz samopoczucie zdolności twórczych powoduje, że można rzutować na wyrażanie opinii o twórczości innych osób (Kłosińska, Marek 2017: 100). W związku z tym, również kształcenie na uniwersytetach powinno obejmować treści związane z kreatywnością oraz szeroko rozumianą twórczością, aby dać podstawy przyszłym nauczycielkom i przyszłym nauczycielom do rozwijania kompetencji z tego zakresu, a także do kształtowania własnej postawy kreatywnej oraz uzdolnień twórczych. Analizując program jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, można zauważyć, że w procesie kształcenia zaplanowane są dwa przedmioty: pedagogika twórczości na pierwszym roku studiów oraz edukacja twórcza dziecka na drugim roku studiów. Zatem można stwierdzić, że studentki mają okazje do zdobywania wiedzy z zakresu twórczości podczas procesu kształcenia na uniwersytecie, co może być cenne w ich przyszłej pracy w placówkach oświatowych.

Z analizy wyników dotychczasowych badań prowadzonych w zakresie uzdolnień twórczych nauczycieli i przyszłych nauczycieli wynikają niejednoznaczne wnioski. Istnieją badania, których wyniki wykazały, że nauczyciele potrafią trafnie odróżnić pomysły twórcze od pomysłów odtwórczych (Gralewski 2010). Z kolei inne badania wykazały, że nauczyciele nie potrafią ocenić poziomu kreatywności swoich uczniów, ponieważ w porównaniu do wyników uczniów uzyskanych z *Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego* (Urban, Jellen 1996), nauczyciele przyznawane oceny często zawyżali (Bartoszewicz 2020). Jeszcze inne badania wykazały, że studentki raczej nie postrzegają lub nie wiedzą, czy postrzegają siebie jako osoby twórcze, natomiast twierdzą, że posiadają twórczy dorobek oraz robią takie rzeczy, które można uznać za twórcze, ale nie uzyskałyby wysokich wyników w testach twórczości (Kłosińska, Marek 2017). Ogólnie rzecz biorąc istnieje potrzeba kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie stymulowania i oceniania kreatywności uczniów, ponieważ brakuje im wiedzy na temat twórczości i jej diagnozowania czy identyfikowania przejawów twórczości, na co wskazuje szeroka analiza badań z tego zakresu dokonana przez J. Gralewskiego (2014).

Warto podkreślić, że w literaturze opisywane jest egalitarne podejście do twórczości (Szmidt 2013; Nęcka 2005). Zgodnie z tym podejściem każdy człowiek postrzegany jest jako twórczy, ale twórczość u każdego rozwinięta jest w różnym stopniu. Twórczość jest cechą, predyspozycją każdego człowieka (Nęcka 2005). Egalitarne podejście do twórczości ma ogromne znaczenie w edukacji, ponieważ traktując twórczość jako cechę rozwiniętą u każdego człowieka w różnym stopniu, można stwarzać warunki do jej stymulowania stosując odpowiednie metody i techniki.

Metodologia badań

Przedmiotem badań uczyniono uzdolnienia twórcze studentek trzeciego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej studiujących na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, samoocenę kreatywności oraz umiejętność oceny twórczości innych osób. W związku z powyższym, celem badań było poznanie poziomu uzdolnień twórczych studentek, samooceny kreatywności oraz poziomu umiejętności oceny twórczości innych osób. Badania zostały przeprowadzone w 2021 roku. W badaniach wzięło udział 80 studentek trzeciego roku jednolitych studiów magisterskich kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Badania miały charakter ilościowy, a do ich przeprowadzenia wykorzystano trzy narzędzia badawcze w postaci testu oraz kwestionariuszy. Samoocena kreatywności została zmierzona za pomocą *Kwestionariusza samooceny kreatywności* (Bartoszewicz 2021) w którym studentki oceniały stopień swojej kreatywności na bardzo wysokim, wysokim, przeciętnym, niskim, bardzo niskim poziomie. Dokonanie samooceny było poprzedzone zaprezentowaniem studentkom cech osoby kreatywnej, takich jak: zdolność do generowania wielu różnorodnych pomysłów, zdolność do podejmowania ryzyka, poczucie humoru, tolerancja wieloznaczności, otwartość na doświadczenia, nonkonformizm (Maczak i in. 2000). Do zmierzenia poziomu uzdolnień twórczych wykorzystano *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP* autorstwa H.G. Jellena i K.K. Urbana zaadaptowany do polskich warunków przez A.J. Maczak, A. Jaworowską i J. Stańczak (2000). Test składa się z dwóch wersji – A i B, są to dwie kartki formatu A4, na których widnieją niedokończone fragmenty figur, takich jak kwadrat, koło, linia falista, linie przerywane, kropka umieszczone w kwadratowej ramie. Szósta figura – mały niedomknięty kwadrat znajduje się poza ramą. Zadaniem osób badanych było dokończenie tych rysunków według własnego pomysłu. Wersja B testu TCT-DP jest odwróceniem wersji A o 180 stopni. Rysunki badanych studentek były ocenione według czternastu kryteriów obiektywnej oceny. Opiszę kilka kryteriów. Jednym z kryteriów są kontynuacje. Aby spełnić to kryterium, należy wykorzystać wybrane lub wszystkie niedokończone figury. Brane są pod uwagę także nowe elementy, jako jedno z kryteriów. W tym przypadku punkty uzyskuje się za każdy nowy element, który powstał na rysunku. Punktowane są także wszelkie próby ujęcia perspektywicznego na rysunku. Podczas oceniania uwzględnia się także wykorzystanie małego niedomkniętego kwadratu umieszczonego poza ramą. Kolejnym kryterium są powiązania tematyczne, czyli nadanie rysunkowi pewnego tematu. W ocenianiu brany jest pod uwagę także czas, ale tylko w przypadku, kiedy rysunek uzyskał łącznie co najmniej 25 punktów za poprzednie kryteria. Za każdą wersję testu można otrzymać maksymalnie 72 punkty, a za obie – 144 punkty.

Do zmierzenia poziomu umiejętności oceny twórczości innych osób został wykorzystany *Kwestionariusz oceny twórczości innych osób* (Bartoszewicz 2021), w którym studentki oceniły rysunki innych osób w skali od najbardziej twórczego do najmniej twórczego. Oceniane rysunki były wykonane przez inne osoby w ramach *Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego* (Urban, Jellen 1996). Zestaw dwudziestu pięciu rysunków został umieszczony w prezentacji multimedialnej. Wszystkie prezentowane rysunki zostały ocenione przez osoby do tego kompetentne według specjalnego klucza (Matczak i in. 2000). Wybrano pięć prac wskazujących na bardzo wysoki poziom twórczości, pięć prac na wysoki poziom twórczości, pięć prac wskazujących na przeciętny poziom twórczości, pięć prac wskazujących na niski poziom twórczości i pięć prac na bardzo niski poziom twórczości.

Wyniki badań własnych

Zanim przejdę do analizy wyników badań, przedstawię ważne informacje, do których będę się odwoływała, opisując wyniki. W tabeli 1 przedstawiłam wzór algorytmu przyjętego do wyznaczania poziomu badanej zmiennej – uzdolnień twórczych.

Tabela 1. Algorytm przyjęty do wyznaczania poziomu badanej zmiennej – uzdolnień twórczych.

Granice wyznaczenie poziomu zmiennej	Interpretacja	Poziom
Wynik maksymalny – możliwy Wynik $>M + sd$	Górna granica poziomu wysokiego Dolna granica poziomu wysokiego	wysoki
Wynik $= M + sd$ Wynik $= M - sd$	Górna granica poziomu przeciętnego Dolna granica poziomu przeciętnego	przeciętny
Wynik $< M - sd$ Wynik minimalny – możliwy	Górna granica poziomu niskiego Dolna granica poziomu niskiego	niski

Legenda: M – średnia arytmetyczna; sd – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 2 przedstawiłam charakterystykę statystyczną wyników pomiaru wybranych komponentów przygotowania studentek do edukacji twórczej. Natomiast w tabeli 3 zaprezentowane zostały dane (przedziały liczbowe) do wyznaczenia poziomu uzdolnień twórczych studentek w odniesieniu do *Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego* (Urban, Jellen 1996) wersji A i B łącznie. Dzięki temu algorytmowi, w zależności od uzyskanej liczby punktów, można wyróżnić wysoki, przeciętny i niski poziom uzdolnień twórczych. Odnosząc średnią wszystkich (tabela 2) studentek uzyskaną

z *Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego* (Matczak i in., 2000) do przedziałów punktowych do wyznaczenia poziomu uzdolnień twórczych (tabela 3), można stwierdzić, że uzdolnienia twórcze badanych studentek uplasowały się na poziomie przeciętnym. Przypomnę, że łączna (z wersji A i B) maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania z *Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego* (Urban, Jellen, 1996) wynosi 144.

Tabela 2. Charakterystyka statystyczna wyników pomiaru wybranych komponentów przygotowania do edukacji twórczej.

	Σ	M	sd	v	W max.	W min.	d
Uzdolnienia twórcze	3964	50	23	45	101	16	85
Samoocena kreatywności	188	2	1	25	4	1	3

Objaśnienie symboli użytych w tabeli:

Σ – suma zdobytych punktów

M – średnia arytmetyczna

sd – odchylenie standardowe

v – współczynnik zmienności

W. max – wynik maksymalny uzyskany w danej próbie

W. min – wynik minimalny uzyskany w danej próbie

d – rozstęp wyników

Źródło: opracowanie własne

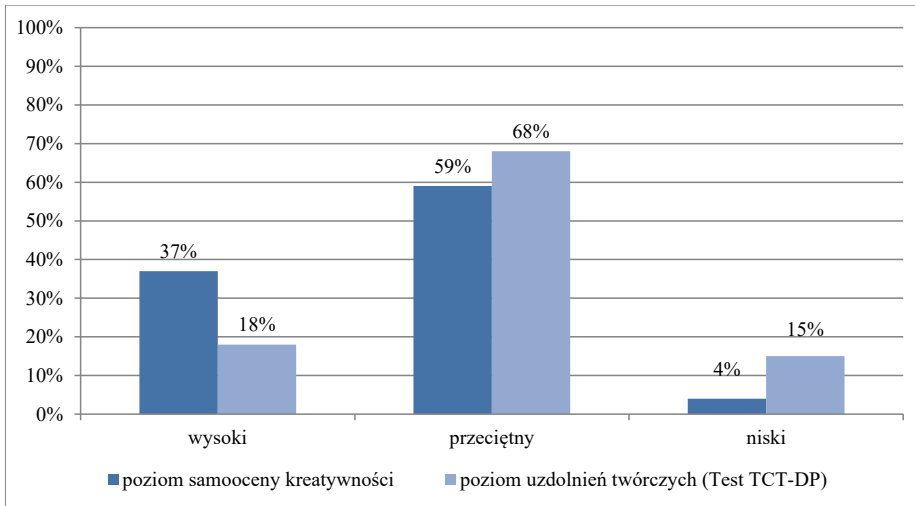
Wyżej wymienione symbole stosowane będą w kolejnych tabelach

Tabela 3. Dane do wyznaczenia poziomu uzdolnień twórczych studentek trzeciego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, test TCT-DP w wersji A i B łącznie.

Granice wyznaczenie poziomu zmiennej	Poziom
74–144 punktów	wysoki
27–73 punktów	przeciętny
26–0 punktów	niski

Źródło: opracowanie własne

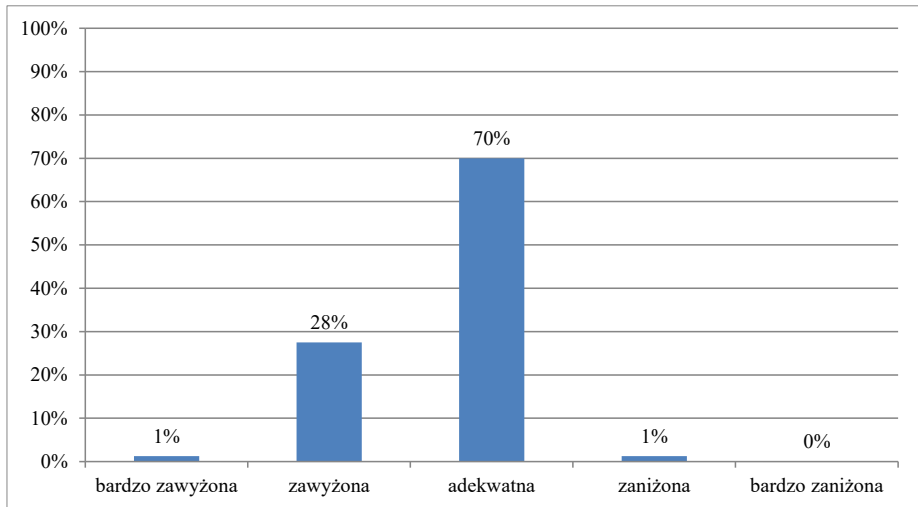
Wykres 1. Wyniki pomiaru wybranych komponentów przygotowania do edukacji twórczej – samooceny kreatywności oraz uzdolnień twórczych.



Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników badań wykazała, że ponad połowa badanych studentek oceniła swój poziom uzdolnień twórczych na przeciętnym poziomie (wykres 1). Dla porównania można dodać, że wyniki studentek uzyskane w *Rysunkowym Teście Myślenia Twórczego* (Urban, Jellen, 1996) również uplasowały się na przeciętnym poziomie – prawie 70% badanych studentek otrzymało taki wynik (wykres 1). Ponad jedna trzecia badanych osób oceniła swój poziom kreatywności na wysokim poziomie (wykres 1), a około 20% badanych studentek cechuje się wysokim poziomem uzdolnień twórczych. Być może nie są to zaskakujące wyniki, ponieważ tak jak większość cech fizycznych i psychicznych, tak również uzdolnienia twórcze rozkładają się według krzywej Gaussa, to znaczy, że najwięcej osób przejawia przeciętny poziom uzdolnień twórczych (Nęcka 2005).

Wykres 2. Trafność oceny twórczości innych osób.



Źródło: opracowanie własne

Analizując dane przedstawione na wykresie 2 można zauważyć, że ponad dwie trzecie badanych studentek potrafiło adekwatnie ocenić twórczość innych osób. Oznacza to, że ich oceny w zdecydowanej większości przypadków zgadzały się z ocenami rysunków przyznanymi przez osoby kompetentne. W niespełna 30% przypadków ocena była zawyżona. Takie wyniki mogą wskazywać na to, że studentki posiadają wiedzę na temat twórczości i potrafią trafnie rozpoznać jej przejawy.

W tabeli 4 przedstawiono korelację pomiędzy wybranymi komponentami przygotowania do edukacji twórczej. Ujemny współczynnik korelacji Pearsona w przypadku związku pomiędzy uzdolnieniami twórczymi a oceną twórczości innych osób oznacza, że im wyższy poziom uzdolnień twórczych, tym mniej trafnie studentki oceniały twórczość innych osób. Taki wynik wskazuje na to, że nie wystarczy być twórczym, aby oceniać twórczość innych, ale należy poznać kryteria twórczości w celu trafnego postrzegania twórczości innych osób. Niemniej jednak związek ten pozostaje nieistotny statystycznie. Podobnie w przypadku pozostałych komponentów przygotowania do edukacji twórczej. Słabe związki pomiędzy zestawionymi komponentami przygotowania do edukacji twórczej wskazują, że należałoby dążyć w kierunku zwiększania świadomości studentek w zakresie szeroko rozumianej twórczości, wskaźników jej przejawów, możliwości rozwijania twórczości, a także jej inhibitorów i stymulatorów.

Tabela 4. Dane do oceny związku pomiędzy wybranymi komponentami przygotowania do edukacji twórczej.

Zestawione komponenty	r emp.	Interpretacja	r teoret.	Prawdopodobieństwo	Interpretacja
Samooceńa kreatywności a uzdolnienia twórcze	0,20	związek słaby	0,22	0,05	Nieistotny statystycznie
Samooceńa kreatywności a ocena twórczości innych osób	0,01	związek słaby	0,22	0,05	Nieistotny statystycznie
Uzdolnienia twórcze a ocena twórczości innych osób	-0,18	związek słaby	0,22	0,05	Nieistotny statystycznie

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Głównym celem prezentowanych badań było określenie, na jakim poziomie studentki oceniają swoją kreatywność, jaki poziom uzdolnień twórczych przejawiają w wynikach uzyskanych w *Rysunkowym Teście Myślenia Twórczego* (Urban, Jellen, 1996) oraz czy potrafią trafnie ocenić poziom twórczości rysunków innych osób. Analiza wyników badań wykazała, że studentki w zdecydowanej większości trafnie dokonały samooceny, jak również trafnie oceniły prace innych osób. Na tej podstawie można skłaniać się ku stwierdzeniu, że studentki trzeciego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej posiadają wiedzę z zakresu kreatywności na tyle, by dokonać w tym zakresie samooceny oraz oceny twórczości innych osób. Możliwe, że zdobywaniu tej wiedzy sprzyjały zajęcia dotyczące pedagogiki twórczości oraz edukacji twórczej dziecka realizowane podczas pierwszego i drugiego roku studiów. Niemniej jednak nie oznacza to, że są to wystarczające działania w rozwijaniu kompetencji twórczych studentek. Uważam, że tematyka badań wpisuje się w szerszy kontekst badawczy. Innym kierunkiem badań może być zbadanie poziomu samooceny kreatywności, poziomu twórczości za pomocą *Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego* oraz oceny prac innych osób na pierwszym roku studiów – przed rozpoczęciem realizowania przedmiotów z zakresu kreatywności i twórczości, a następnie powtórzenie badań na trzecim roku – po zakończeniu realizacji tych przedmiotów. Kolejnym kierunkiem badań może być objęcie badaniami nauczycieli akademickich i sprawdzenie ich stanu wiedzy na temat kreatywności oraz poznanie sposobów, które stosują wspierając kreatywność studentek

i studentów, a następnie zestawienie wyników z opinią studentek i studentów na temat wspierania kreatywności przez nauczycieli akademickich. Ponadto, by uzyskać więcej danych dotyczących można przeprowadzić wywiady fokusowe dotyczące poglądów studentek na temat możliwości wspierania aktywności twórczej uczniów w swojej przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela.

Zgodnie z egalitarnym podejściem do twórczości, każdy człowiek traktowany jest jako twórczy w różnym stopniu, dlatego najlepiej stwarzać warunki do rozwijania twórczości od najmłodszych lat. Nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w ramach różnych obszarów edukacyjnych (edukacja polonistyczna, społeczno-przyrodnicza, matematyczna, artystyczna) mają wiele możliwości rozwijania kreatywności uczniów. Warto, aby byli do tego przygotowani, na co powinno zwracać się szczególną uwagę podczas studiów.

Bibliografia

- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, Co: Westview Press, Inc.
- Bartoszewicz M. (2021). *Kwestionariusz samooceny kreatywności*, narzędzie niepublikowane.
- Bartoszewicz M. (2021). *Kwestionariusz oceny twórczości innych osób*, narzędzie niepublikowane.
- Bartoszewicz M. (2020). *Uzdolnienia twórcze uczniów w młodszym wieku szkolnym w świetle wyników Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego i opinii nauczycieli*, [w:] K. Kalbarczyk, K. Skrzątek (red.), *Naukowa analiza wybranych problemów społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, s. 74–88.
- Cęcelek, G.M. (2018). *Twórczość nauczyciela-wychowawcy jako istotny warunek procesu równania szans w dostępie do kształcenia dziecka z rodziny ubogiej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 13(2(48)), 45–59. DOI: 10.14632/eetp.2018.13.48.45
- Ciechanowska, D. (2007). *Twórczość w edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Cropley A.J. (2000). *Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using?*, “Roeper Review”, t. 23, nr 2, s. 72–80.
- Fazlagić J. (2019). *Ocena kreatywności uczniów – wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] J. Fazlagić (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 134–158.
- Gralewski J. (2010). *Rozpoznawanie wytworów twórczych i odtwórczych przez nauczycieli jako umiejętność niezbędna w procesie identyfikacji uczniów kreatywnych*, [w:] M. Kołodziejski (red.), *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ, s. 67–79.
- Gralewski J. (2014). *Kreatywny uczeń w oczach nauczyciela: kilka słów o tym, czy nauczyciele trafnie rozpoznają twórczy potencjał swoich uczniów*, [w:] R. Kowalski, O. Szyrkarczyk (red.), *Wychowanie we współczesnej szkole. Twórcze myślenie aktywne działanie w szkole*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 66–96.

- Guilford J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kłosińska T., Marek E. (2017). *Aspekty twórczości w poglądach i samoocenie studentów wczesnej edukacji*, [w:] J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 82–98.
- Kożuh A. (2021). *Kreatywność w pracy nauczyciela i jego uczniów*, Kraków: Societas Vistulana.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Parczewska T., Zwierzchowska I. (2017). *Swoistość postrzegania kreatywności*, [w:] J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 18–40.
- Rhodes M. (1961). *An analysis of creativity*, "Phi Delta Kappan", t. 42, nr 7, s. 305–310.
- Szmidt K.J. (2001). *Szkice do pedagogiki twórczości*, Gliwice: Helion.
- Szmidt K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J. (2013). *Pedagogika twórczości: podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urban, K.K. & Jellen, H.G. (1996). *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCTDP)*, Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka*, Białystok: Tras Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2011). *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*, „Chowanna” t. 36, nr 1, s. 13–24.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Magdalena Bartoszewicz
Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: magdalena.bartoszewicz@interia.pl



Nadesłano: 23.01.2022
Zaakceptowano: 28.02.2022

Sugerowane cytowanie: Nosek-Kozłowska K. (2022). *Kreatywność w pracy nauczycieli w dobie pandemii – sztuka, konieczność, a może wyzwanie?*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65), s. 93–105. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.06

Katarzyna Nosek-Kozłowska

ORCID: 0000-0001-6435-1545

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Kreatywność w pracy nauczycieli w dobie pandemii – sztuka, konieczność, a może wyzwanie?

Creativity in Teachers' Work in the Time of Pandemic.
Art, Necessity or Challenge?

KEYWORDS ABSTRACT

creativity, teacher,
remote work,
pandemic, education

The text aims to show the specificity of teachers' work in the time of pandemic with regard to the competences of creativity. The theoretical reflection covers the characteristics of the teaching profession and the possibility of distance learning in the pandemic situation. The issues were presented in the form of the following questions: What does the work of teachers look like in the time of pandemic? How does the pandemic affect the quality of education? What methods and tools of work are used by teachers during the pandemic? How do teachers understand the notion of creativity and how is it reflected in their work? The starting point for the analyses were the results of empirical research concerning the indicated problem, conducted by various researchers and the author. The case study method and the problem-focused narrative interview technique were used to gather empirical material. The research was conducted among teachers of various levels of education from the Warmian-Masurian voivodeship. A deliberate selection of respondents was used, focused on the research problem. The results are presented in the article in a selective manner. The reflection on the issues raised indicates the fact that modern teachers are creative. The extent to which this trait affects their professional activity depends on their involvement in educating

the young generation, but also on their personality traits. It turns out that creativity is a 21st century teacher's competence; it can be an art, and it can also be a necessity.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

kreatywność,
nauczyciel, praca
zdalna, pandemia,
edukacja

Tekst ma na celu ukazanie pracy nauczycieli w dobie pandemii w odniesieniu do kompetencji, którą stanowi kreatywność. Teoretyczny namysł obejmuje charakterystykę merytoryczną zawodu nauczyciela oraz możliwości realizacji kształcenia na odległość w sytuacji pandemii. Problematyka została ujęta w postaci następujących pytań: Jak wygląda praca nauczycieli w dobie pandemii? W jaki sposób pandemia wpływa na jakość realizacji procesu kształcenia? Jakie metody i narzędzia pracy wykorzystują nauczyciele w dobie pandemii? W jaki sposób badani nauczyciele rozumieją pojęcie kreatywności i jak ujawnia się ona w ich pracy? Punktem wyjścia do podjętych analiz były wyniki badań empirycznych dotyczące wskazanego problemu. Na potrzeby zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano metodę studium przypadków oraz zastosowano technikę wywiadu narracyjnego skoncentrowanego na problemie. Badania były prowadzone wśród nauczycieli różnych szczebli edukacji pochodzących z województwa warmińsko-mazurskiego. Zastosowano celowy dobór badanych. Wyniki są prezentowane na łamach artykułu w sposób wybiórczy. Refleksja nad podjętą problematyką wskazuje na fakt, iż współcześni nauczyciele są kreatywni. Stopień, w jakim ta cecha wpływa na ich działalność zawodową, zależy od ich zaangażowania w kształcenie młodego pokolenia, ale także od posiadanych przez nich cech osobowościowych. Kreatywność jest kompetencją nauczyciela XXI wieku, może być sztuką, ale też koniecznością.

Wstęp

Nauczyciel to jeden z pierwszych i najpopularniejszych zawodów świata, który bywa różnorodnie postrzegany. Może to być budząca szacunek postać intelektualisty posiadającego olbrzymi zasób wiedzy, lub osoba o cechach opiekuńczych i praktycznym umyśle. Nauczyciel to także pracownik – działający rutynowo, odtwórczo i bezrefleksyjnie, lub przeciwnie – entuzjastycznie nastawiony innowator, który kreuje szkolną rzeczywistość. Jest to zawód o swoistym charakterze. Pedeutologia wskazuje, że wymaga on szczególnych predyspozycji osobowych takich jak ambiwalencja, niepowtarzalność i komunikacyjny charakter. Jego wykonywaniu powinno towarzyszyć ciągłe interpretowanie i poszukiwanie znaczeń. Anna I. Brzezińska zaznacza, że:

(...) niezależnie od tego, ile nauczyciel ma lat, jak długo jest nauczycielem, [...] – oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z niezbędnymi ku temu kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi, przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie zmieniającym się, otwierającym na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się tak samo ważna jak rzeczywistość wirtualna (Brzezińska 2008: 36).

Współczesnej szkole potrzebna jest więc szczególna kategoria nauczyciela, określanego mianem twórczego (Karwowski 2006), nauczyciela nowatora lub innowatora, nauczyciela kreatywnego bądź charakteryzującego się postawą twórczą (Panek 1997). Potrzeba nauczyciela potrafiącego radzić sobie w pojawiających się w edukacji wielu sytuacjach trudnych.

Właśnie tego typu sytuacją jest trwająca od 2020 roku (w Polsce) pandemia Covid-19. Nieoczekiwane okoliczności sprawiły, że współczesne szkolnictwo musiało przenieść wszelkie działania edukacyjne do świata wirtualnego, a nauczyciele musieli nauczyć się pracować z grupą na odległość. Zmiany te były szczególnym wyzwaniem dla nauczycieli przedmiotów specjalistycznych oraz praktycznych. Pojawiła się także potrzeba przygotowania nowych materiałów dydaktycznych dostosowanych do koncepcji kształcenia na odległość.

Kreatywność – próba konceptualizacji pojęcia

Wielu przedstawicieli spośród grona nauczycieli, specjalistów i wiele organizacji pozarządowych zgadza się z tym, że kreatywność jest jedną z najważniejszych kompetencji XXI wieku, może ona tworzyć wartość ekonomiczną. Trudno jednak znaleźć dla niej jedną wspólną definicję. Kreatywność jest procesem, w którym przekształceniu w sposób oryginalny ulega to, co już istnieje lub tworzone jest coś nowego. Proces ten obejmuje silną tendencję do poszukiwania nowych rozwiązań dla byłych, obecnych lub przyszłych problemów, którą określa się mianem oryginalności i pomysłowości. W procesie kreatywnym istotne znaczenie odgrywa rozbieżne i innowacyjne myślenie, wiążące się ze zdolnością do wymyślania niespotykanych dotąd pojęć i powiązań. Chodzi tu o rzeczywistą umiejętność oderwania się od istniejących kodów, aby wymyślić rozwiązanie wolne od istniejących reguł. Kreatywni mają zdolność do postrzegania porażki jako szansy na poprawę, co wynika z wnikliwej obserwacji otaczającego świata. Tak samo jak w przypadku krytycznego myślenia, tak i w przypadku kreatywności ważną rolę odgrywają wrażliwość i empatia. W tym procesie tworzone jest bowiem coś, co nie istnieje. Z tego powodu kreatywność przedstawiana jest jako jeden z elementów prowadzących do odkryć naukowych, nowości artystycznych lub tworzenia

nowych produktów i miejsc pracy, które przyczyniają się do wzrostu gospodarczego (Lamri 2021: 132). Okazuje się, że

(...) zdolność umysłu kreatywnego do zróżnicowanego odbioru i przetwarzania informacji pozwala jednostce wyjść poza granicę istniejących norm, przezwyciężyć trudności występujące w procesie indywidualnego rozwoju, gwarantując jego niepowtarzalność i unikatowość, stanowiąc podstawę rozwoju twórczego. Dzięki kreatywności rozwój staje się tematem otwartym, nieobciążonym determinującym wpływem wrodzonych instynktów biologicznych i niezależnym od zaplanowanego, manipulacyjnego oddziaływania bodźców zewnętrznych (Ronginska 2019).

W drugiej dekadzie XXI wieku pojęcie „kreatywność” pojawia się we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka, zaczyna gościć w codziennej egzystencji i nie omija edukacji. Istotne wydaje się branie pod uwagę jego wielorakiej natury i interdyscyplinarności. Etymologię rozważanego pojęcia odnajdujemy w języku łacińskim w słowie *creatus*, co dosłownie oznacza „urosnąć” (Runco 2007: 96). Michał Stasiakiewicz sądzi, że kreatywność „to styl psychologicznego funkcjonowania, charakteryzującego się określonymi właściwościami procesów psychicznych, m.in. otwartością i ciekawością poznawczą, tolerancją na wieloznaczność, motywacją wewnętrzną – konstytuującą się względnie trwałą zdolnością jednostki do tworzenia nowych idei i rozwiązań” (Stasiakiewicz 2002: 155). Uporządkowanie rozumienia kreatywności podał Krzysztof J. Szmidt. Jego zdaniem

(...) kreatywność jest to nazwa dla cech charakteru (postawy) człowieka, który charakteryzuje się zdolnościami generowania (wymyślenia) nowych i wartościowych pomysłów (idei, koncepcji, rozwiązań) [...], gdzie cechy kreatywności przypisuje się ludziom, a nie rzeczom czy nawet instytucjom. [...] Istotą kreatywności jest pomysłowość, czy jak dzisiaj podkreślają psychologowie twórczości – ideacja. Ideacja to zdolność do wymyślenia wielu pomysłów rozwiązywania problemów otwartych, która u człowieka kreatywnego może się przejawiać na wysokim poziomie w różnorodnych dziedzinach aktywności, ale może też dochodzić do głosu najwyraźniej w jednej dziedzinie (Szmidt 2010).

Zdaniem A. Krupy (2011) kreatywność to umiejętność zastosowania doświadczeń i znanych idei w nowy sposób. Badacze uznają, że kreatywność w jakimś stopniu jest częścią tego samego procesu, co inteligencja, choć reprezentacje umysłowe są odmienne, jest to cecha człowieka, poszukującego nowych rozwiązań.

Kreatywność jako cecha, a zarazem kompetencja nauczyciela

Nauczyciel w potocznym ujęciu, to osoba, która naucza w szkole. Współcześnie stosowana i uznawana w skali międzynarodowej jest definicja OECD, która wskazuje, że: „Kategoria »nauczyciel« dotyczy jedynie pracowników, którzy prowadzą bezpośrednio kształcenie uczniów” (OECD 2014: 309–400).

Kreatywność nauczyciela, zdaniem Małgorzaty Kabat, można rozumieć jako postrzeganie osobowościowego wymiaru twórczości nauczyciela, na który składa się zespół dynamicznie powiązanych ze sobą cech. Dzięki tym cechom nauczyciel może przekraczać swoje dotychczasowe możliwości, umiejętności, które łączą się z rozwojem procesów myślenia dywergencyjnego, wzbogacającego doświadczenie, wiedzę, powodując zaciekawienie, poszukiwanie treści nauczanego przedmiotu, odkrywanie nowych rozwiązań zadań, problemów, sytuacji (Kabat 2013). Każda aktywność nauczyciela, także kreatywna, przebiega w określonych warunkach, kontekście i środowisku. Te warunki to ogół czynników, które wpływają na podejmowanie, treść czy rezultaty działań (Schulz 1990).

Próby stworzenia wizerunku kreatywnego nauczyciela podejmował John W. Gardner, który zauważył, że u kreatywnych nauczycieli istnieją pewne wspólne cechy umysłu i osobowości, które wzajemnie się przenikają. Możemy do nich zaliczyć otwartość na świat, niezależność, umiejętność podejmowania ryzyka, elastyczność związaną z dopuszczaniem możliwości zmiany kierunku i strategii postępowania, zdolność do dostrzegania ładu w niezorganizowanym materiale (Gardner 1964). Twórców charakteryzuje ciekawość poznawcza oraz osiągnięta satysfakcja. Są to z reguły ludzie niezależnie myślący, krytyczni, ambitni, wrażliwi i radykalni w swoich poglądach. Odnaczają się silną motywacją, wytrwałością i uporem (Kozielecki 1976). W oryginalny sposób cechy nauczyciela i jego osobowość, jako warunek wystąpienia kreatywności, przedstawił Gary A. Steiner. Zaprezentował ją na zasadzie kontrastu, z odniesieniem tak do osób kreatywnych, jak i nietwórczych. Jego zdaniem osoby kreatywne charakteryzuje specyficzny umysł, sprawność intelektualna. Zauważył on, że istnieją cechy wzajemnie powiązane, do których zaliczył poczucie odrębności, stosunek do autorytetu jako wytworu przejściowego, impulsywność, motywację, umysł otwarty i zamknięty, oznaczający tolerancję sprzecznych cech (Steiner 1965).

Praca nauczyciela w dobie pandemii – wyzwania edukacji zdalnej

We współczesnym świecie pojawiają się na różnych szczeblach nowe problemy, wpływające na edukację dzieci, młodzieży i dorosłych. Od dwóch lat cały świat mierzy się z pandemią Covid-19. Wirus ten ograniczył możliwości właściwej organizacji procesu nauczania. Wielu uczniów doświadczyło poczucia utraty kontroli nad własnym życiem na skutek obostrzeń związanych z pandemią i przeniesienia obowiązków szkolnych do sfery online. Sytuację dzieci i młodzieży w czasie pandemii pokazuje raport z badań online Urszuli Markowskiej-Manisty i Dominiki Zakrzewskiej-Olędzkiej. Ta nowa sytuacja pandemii, z którą przyszło nam się mierzyć, szczególnie dotyka dzieci, które dla własnego bezpieczeństwa i bezpieczeństwa ich rodzin zostały odcięte od możliwości uczestnictwa w zajęciach i wydarzeniach, ustalonej rutynie będącej częścią ich codziennego życia. Autorki podkreślają, że:

Wyniki badania wskazały na różnorodne problemy, z jakimi borykały się rodziny w życiu codziennym na przełomie marca/kwietnia 2020 roku. Sytuacja dzieci i sytuacja rodziców, którzy zostali wyrwani z codziennych rytuałów i zamknięci w czterech ścianach pod jednym dachem na kilka tygodni, była nowością dla większości z nich, przeniosła bowiem ich działalność społeczną i zawodową do wirtualnego świata (Markowska-Manista, Zakrzewska-Olędzka 2020).

Na podstawie prezentowanych badań można wysnuć wniosek, iż potrzeby dzieci i młodzieży zostały w okresie pandemii niejednokrotnie pomijane. Proces nauki online stanowił dla dzieci i młodzieży nowe, trudne doświadczenie. Doświadczenie trudne także dla nauczycieli. Drugi semestr roku szkolnego 2019/2020 był ogromnym wyzwaniem dla wszystkich osób związanych z edukacją. Konieczność pracy w trybie zdalnym sprawiła, że trzeba było wypracować nowe, efektywne i budzące zainteresowanie uczniów sposoby realizacji podstawy programowej. Okazuje się, że praca z uczniami w formie zdalnej niosła ze sobą wiele wyzwań: uczniowie byli mniej aktywni na zajęciach, a brak ich zaangażowania mógł być spowodowany różnorodnymi przyczynami. W obliczu wyzwań pojawiających się na świecie, umiejętności współczesnego nauczyciela powinny pozwolić na wykorzystanie nowych technologii w procesie nauczania, tworzenia i zarządzania środowiskiem edukacyjnym (Adamczewski, Nymś-Górna 2021).

Materiał i metody

Na potrzeby zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano metodę studium przypadku oraz zastosowano technikę wywiadu narracyjnego, skoncentrowanego na problemie. Badania dotyczące kreatywności, specyfiki i metod pracy nauczycieli

w dobie pandemii były prowadzone w okresie od listopada 2021 roku do stycznia 2022 roku wśród nauczycieli różnych szczebli edukacji z województwa warmińsko-mazurskiego. Problematyka badawcza została ujęta w postaci następujących pytań: Jak wygląda praca nauczycieli w dobie pandemii? W jaki sposób pandemia wpływa na jakość realizacji procesu kształcenia? Jakie metody i narzędzia pracy wykorzystują nauczyciele w dobie pandemii? W jaki sposób badani nauczyciele rozumieją pojęcie kreatywności? W jaki sposób kreatywność ujawnia się w ich pracy? Badania te osadzono w koncepcji interakcjonizmu symbolicznego w paradygmacie interpretatywnym. O doborze osób do badania decydowały względy poznawcze. Zastosowano sformalizowaną strategię celowego doboru próby, uwzględniając cechy demograficzne – płeć i wiek, które uznano za istotne dla odtworzenia różnorodności w grupie. Wyniki są prezentowane na łamach artykułu w sposób wybiórczy, stanowią zwartą narrację, przeplatana wypowiedziami nauczycieli.

Charakterystyka badanych nauczycieli

Badania prowadzono wśród nauczycieli trzech szczebli edukacji: szkoła podstawowa, szkoła ponadpodstawowa – liceum ogólnokształcące, uczelnia wyższa, pochodzących z województwa warmińsko-mazurskiego. Łącznie w badaniu wzięło udział 16 nauczycieli aktywnych zawodowo i realizujących proces kształcenia w okresie pandemii. Badani nauczyciele to osoby w wieku od 28 do 52 lat. W badaniu wzięło udział 12 kobiet i 4 mężczyzn. Przytaczane w części empirycznej wypowiedzi badanych nauczycieli zostały zanimizowane.

Kreatywność w pracy nauczycieli w dobie pandemii Covid-19

W marcu 2020 roku w polskich szkołach rozpoczął się proces edukacji zdalnej, który zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli był dużą nowością. Jak wynika z rozmów przeprowadzonych z nauczycielami, początki edukacji zdalnej były bardzo trudne. Wielu z nich nie posiadało wysoko rozwiniętych kompetencji cyfrowych, nie znali oni narzędzi, za których pomocą mogliby realizować lekcje w czasie rzeczywistym. Nagle, bez żadnego przygotowania, zostali wrzuceni w nową rzeczywistość edukacyjną.

Praca nauczycieli w dobie pandemii – metody i narzędzia pracy wykorzystywane podczas zajęć edukacyjnych

Zdalne nauczanie może przybierać różne formy. Beata Owczarczyk (2021) wskazuje, że początkowo większość szkół zdecydowała się na zamieszczanie materiałów do samodzielnej pracy dla uczniów na szkolnych stronach internetowych lub przez dziennik elektroniczny. W miarę upływu czasu, zaczęto prowadzić lekcje online przy wykorzystaniu różnych platform edukacyjnych (Owczarczyk 2021).

Badani nauczyciele wskazali, że kontakt z uczniami w pierwszych etapach wdrożenia edukacji online ograniczał się do komunikacji za pośrednictwem dzienników elektronicznych, w których nauczyciele wpisywali tematy poszczególnych zajęć, krótkie notatki i ćwiczenia, które uczniowie mieli za zadanie wykonać samodzielnie w domu. Czasem zadawane były prace domowe do wykonania, które uczniowie musieli w postaci zdjęcia odesłać na adres mailowy nauczyciela, o czym świadczy także poniższa wypowiedź:

Na początku edukacji zdalnej moją formą komunikacji z uczniami były portale internetowe i komunikatory. Wykorzystywałam Facebook, Messenger, What's Up do kontaktu z uczniami i wymiany informacji.

Pierwszy etap edukacji zdalnej był zatem poszukiwaniem równowagi pomiędzy jakością kształcenia a świadomością trudnej sytuacji uczniów. Był to czas przeorganizowania treści nauczania, budowania koncepcji lekcji, tworzenia nowych materiałów.

Większość nauczycieli przyznaje, że zajęcia w czasie rzeczywistym zaczęto prowadzić dopiero na przełomie kwietnia i maja. Początkowo uczniowie byli bardzo zafascynowani możliwością spotkania się online, choć często doświadczali różnorodnych problemów technicznych. Platformy, które najczęściej wykorzystywano w szkolnictwie, wskazane przez nauczycieli, to: Moodle, Ms Teams, Zoom, Google Meet. Każdy z nauczycieli, wykorzystując daną platformę, stopniowo uczył się jej funkcji i odkrywał nowe możliwości, uatrakcyjniając proces kształcenia. Stopniowo nauczyciele zaczęli korzystać także z wielu aplikacji, które pozwalały im podnieść atrakcyjność i jakość procesu nauczania. Wykorzystywano takie aplikacje jak Learning Apps, padlet, narzędzia Google. Wielu nauczycieli pokazywało uczniom filmiki z serwisu YouTube prezentujące różnorodne zagadnienia; inni nagrywali je sami i tworzyli własne kanały w tym serwisie. Wielu nauczycieli w trakcie pandemii przypomniało sobie, że jedną z podstawowych aktywności w procesie uczenia się jest zabawa. Okazało się, że połączenie edukacji online z zabawą może być świetną przygodą dla uczniów i sprawić, że proces uczenia się będzie dla nich przyjemniejszy. Jeżeli nauczyciel umiejętnie wykorzystuje technologię, może ona znacznie uatrakcyjnić przekazywanie wiedzy. Edukacja zdalna przyczyniła się do poszerzenia wiedzy i umiejętności nauczycieli i uczniów w obsłudze urządzeń i platform internetowych (Owczarczyk 2021).

Wpływ pandemii na jakość realizacji procesu kształcenia

Realizacja procesu kształcenia i weryfikacja jego efektów przybrała zupełnie inny wymiar w dobie pandemii. Marta Zahorska (2020) zauważyła, że w tym okresie wielu rodziców skarżyło się na ilość czasu, którą muszą poświęcać na pomaganie dzieciom w odrabianiu lekcji. Pojawiły się problemy z pokonywaniem zadanego materiału i z komunikacją internetową. Bez pomocy rodziców wielu uczniów nie poradziłoby sobie z nauką online. Autorka zaznacza, że w wielu badaniach, w których wzięli udział nauczyciele i rodzice, powtarzają się postulaty dotyczące ograniczenia podstawy programowej (Zahorska 2020). Dotychczasowe doświadczenia edukacyjne w czasie pandemii pokazały, że przeniesienie formy weryfikacji efektów uczenia się do cyberprzestrzeni nastęrczało poważnych problemów nauczycielom prowadzącym zajęcia (Urbaniec 2020). Wiele podobnych poglądów pojawiło się wśród grupy badanych nauczycieli:

W czasie pandemii komputer stał się powszechnym i bardzo wygodnym narzędziem wykorzystywanym do edukacji. Edukacja zdalna osłabiła zaangażowanie uczniów w pracę, koncentrację uwagi na materiale, nieco ich rozleniwiła, co zdecydowanie negatywnie wpłynęło na jakość kształcenia. Podczas sprawdzianów uczniowie mają dostęp do wielu materiałów pomocniczych i zdobywane przez nich oceny nie zawsze świadczą o poziomie ich wiedzy.

Myszę, że sam proces edukacji zdalnej nie wpływa na jakość kształcenia, to dobre rozwiązanie, niemniej jednak wielu uczniów nie uczestniczy aktywnie w zajęciach, zajmuje się zupełnie innymi sprawami podczas lekcji online, a to powoduje braki edukacyjne.

Jakość kształcenia online wynika przede wszystkim z ogromnego wysiłku, zaangażowania i elastyczności kadry oraz uczniów i studentów wobec powszechnego braku alternatywy. Nauczyciele zaznaczają, że uczniowie nie zawsze są zaangażowani w proces uczenia się online, co powoduje osłabienie jakości kształcenia. Wyniki badań zawarte w raportach dotyczących edukacji w czasie pandemii dowodzą, że wykłady prowadzone za pomocą narzędzi informatycznych są nie tylko możliwe, ale i skuteczne (Cellary 2020). Doświadczenia z sytuacji pandemii mogą poprawić jakość kształcenia na uczelniach wyższych. Pandemia pokazała, że można uczyć inaczej (Czapiewska 2021). Jakość procesu kształcenia na odległość jest znacznie wyższa, jeśli jest on realizowany w grupie osób dorosłych.

Kreatywność w pracy nauczycieli

Na tle postulowanych obszarów kompetencji nowoczesnego nauczyciela w wyjątkowy sposób prezentują się jego umiejętności w zakresie kreatywności – wiodącej cechy, bez której rozwój tychże kompetencji nie byłby możliwy. Czym w rozumieniu nauczycieli jest kreatywność?

Kreatywność to umiejętność niekonwencjonalnego spożytkowania czasu, miejsca, surowców, dzięki czemu powstaje alternatywny, interesujący i przyciągający uwagę twór, proces.

Kreatywność to pomysłowość w działaniu, wykorzystywanie własnego myślenia do tworzenia innowacji.

Kreatywność w nauczaniu w mojej opinii pojawia się wtedy, kiedy nauczyciel wychodzi naprzeciw potrzebom uczniów, dostosowuje formy i metody pracy do ich możliwości.

Kreatywność to pomysłowość, innowacyjność, ale też umiejętność dostrzegania unikalnych rzeczy, ludzi, procesów w otaczającym nas świecie.

Kreatywność to pobudzanie własnych procesów myślowych, urzeczywistnianie pomysłów, ale także angażowanie innych w te działania.

Okazuje się, że kreatywność, zdaniem nauczycieli, to nie tylko twórczość, pomysłowość i innowacyjność, ale też dostosowywanie procesu nauczania do potrzeb zróżnicowanych grup uczniów. W innych wypowiedziach badanych pojawiły się też opinie, że to również umiejętność prowadzenia ewaluacji w trakcie lekcji i zmiana metod pracy, jeśli te okazują się nieskuteczne.

Trudno pracować w oparciu o technologie informacyjno-komunikacyjne bez kreatywnego i pełnego motywacji podejścia (Hepp, Fernandez, Garcia 2015). Kreatywność pedagoga można ocenić jako niezbędny punkt wyjścia do wszelkich działań na terenie szkoły i poza nią. Konieczne są też pomysłowość, wyobraźnia, zdolność wyjścia poza przyjęte schematy, odwaga w obalaniu i przełamywaniu stereotypów oraz podążanie nieodkrytym dotychczas szlakiem (Fisher 1999).

Nauczanie zdalne w narracjach nauczycieli przedstawia się w bardzo różnorodny sposób, a jakość i atrakcyjność prowadzonych zajęć zależna była od nauczyciela, jego osobowości, kompetencji, kreatywności. Ilu nauczycieli, tyle trudności, problemów, sukcesów i pozytywnych doświadczeń. Nauczanie zdalne utwierdziło wielu nauczycieli w przekonaniu, że ich warsztat pracy wymaga nieustannego rozwoju i doskonalenia. W czasie pandemii poszukiwali nowych rozwiązań, możliwości pracy, nowych materiałów do wykorzystania w procesie zdalnego nauczania. Te wskazane działania i szereg innych podejmowanych przez nich aktywności świadczą o kreatywności, uwidacznia się w nich otwartość na świat, na nową wizję edukacji. Nauczyciele różnych poziomów kształcenia dostrzegli nowe możliwości prowadzenia edukacji. Niektórzy byli bardziej aktywni w realizacji własnego warsztatu pracy, inni mniej. Każdy musiał jednak stworzyć materiały do nauczania prowadzonego przez siebie przedmiotu.

Odpowiadając na pytanie zawarte w tytule tego artykułu, twierdzę, że kreatywność w pracy nauczyciela w dobie pandemii pozostaje sztuką, a zarazem wyzwaniem dla nauczycieli ambitnych, pełnych pasji i chęci do pracy, otwartych na zmiany zachodzące we współczesnym świecie, na zmiany zachodzące w edukacji, dbających o jakość kształcenia uczniów. Dla nauczycieli mniej zaangażowanych w proces kształcenia

młodego pokolenia, biernych, nieprzystosowanych do zmieniających się warunków pracy może być koniecznością zmuszającą do podjęcia dodatkowej pracy, ale może też być wyzwaniem pozwalającym dokonać zmian w dotychczasowych postawach i warsztacie pracy nauczyciela.

Zakończenie

Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, do którego wkroczyła cywilizacja informatyczna. Współcześnie obserwujemy wzrastający popyt nie tylko na wiedzę, różnorodne umiejętności, doświadczenie zawodowe, ale także na kreatywność. Potrzeba posiadania tej cechy osobowościowej, określanej także mianem kompetencji XXI wieku, dotyczy nauczycieli, zmagających się każdego dnia w swojej pracy z nowymi wyzwaniami wychowawczymi, dydaktycznymi, organizacyjnymi. Powinni oni posiadać określony poziom wiedzy, różnorodnych umiejętności, zdolności, a przy tym wszystkim muszą być kreatywni, aby rozbudzać i wprowadzać na wyższy poziom aspiracje młodych ludzi. Mirosław Szymański zaznaczył, że taki „człowiek przewyższa innych umiejętnością czegoś, biegłością w czymś, będąc niedoścignionym w jakiejś dziedzinie [...]. Pozwala to na dookreślenie i stopniowanie kompetencji w zakresie promocji konkretnych ról. Jest to szczególnie przydatne w nauczaniu uniwersyteckim, gdyż potrzebny jest uczoney – twórca, który będzie oddziaływał na słuchaczy, posługując się własnym przykładem” (Szymański 2004: 129–135).

Bibliografia

- Adamczewski J., Nymś-Górna, A. (2021). *Ma Pan/Pani wyciszony mikrofon. Wyzwania, jakie stoją przed nauczycielami w dobie pandemii*. „Forum Oświatowe”, nr 33(1), s. 93–107.
- Brzezińska A.I. (2008). *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 5–50.
- Cellary W. (2020). *Edukacja w świetle pandemii*, [w:] *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, s. 15–23.
- Czapiewska G. (2021). *Zmiany w jakości kształcenia akademickiego w dobie pandemii COVID-19*, „Kultura i Edukacja”, nr 3 (133), s. 50–63, DOI: 10.15804/kie.2021.03.03.
- Fisher R. (1999). *Uczymy, jak myśleć*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hepp P. Fernandez M. Garcia J. (2015). *Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile*, „International Journal of Educational Technology in Higher Education”, nr 12(2), s. 30–43.

- Gardner J.W. (1964). *Self-Reneval, The individual and the innovative society*, New York: Harper and Row.
- Kabat M. (2013). *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karwowski M. (2006). *Motywowanie uczniów do działań twórczych – między romantyzmem a behawioryzmem*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4, s. 13–27.
- Kozielecki J. (1976). *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa: PWN.
- Kozuh A. (2021). *Kreatywność w pracy nauczyciela i jego uczniów*, Kraków: Societas Vistulana.
- Krupa A. (2011). *Techniki twórczego myślenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lamri J. (2021). *Kompetencje XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Owczarczyk B. (2021) *Skuteczność zdalnego nauczania w dobie pandemii*, „Prace Naukowe WSZIP Pedagogika i zarządzanie wobec wyzwań współczesności”, t. 50(1), s. 51–69.
- Panek W. (1997). *Próba charakterystyki psychologicznej postawy twórczej nauczycieli szkół podstawowych – państwowej i społecznej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Szkolnictwo niepaństwowe – partnerstwo, czy konkurencja?* Mazurska Wszechnica Nauczycielska: Olecko, s. 189–197.
- Ronginska T. (2019). *Wielowymiarowość kreatywności w edukacji*, „Rocznik Lubuski” t. 45, cz. 1. s. 15–27. DOI: 10.34768/rl.2019.v451.01.
- Runco M. (2007). *A Hierarchical Framework for the Study of Creativity*, „New Horizons in Education”, nr 3, s. 1–9.
- Schulz R., (1990). *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Stasiakiewicz M. (2002). *Zachowania twórcze w organizacji*, [w:] M. Stasiakiewicz (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Steiner G.A. (1965). *The Creative Organization in The University of Chicago*, Chicago: Press Introductio:.
- Szymański M., (2004). *Nauczyciel akademicki – mistrz, przewodnik czy partner studentów*, [w:] M.J. Szymański (red.), *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Netografia

- Markowska-Manista U., Zakrzewska-Oleędzka D. (2020). *Rodziny z dziećmi w nowej sytuacji epidemii koronawirusa. Raport z badań online*, Warszawa, https://www.pskorczak.org.pl/strony/pliki_pdf/raport_covid_19_2020r.pdf [dostęp: 11.01.2022].
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [dostęp: 22.02.2022].
- Urbaniec J. (2020). *Edukacja „pandemiczna”, czyli o kształceniu zdalnym na uczelniach*. „Forum Akademickie”, <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-052020/edukacja-pandemiczna%E2%80%A8czyli-o-kształceniu-zdalnymna-uczelniach%E2%80%A9/> [dostęp: 22.02.2022].

Zahorska M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf>, s. 12–13, [dostęp: 22.02.2022].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Katarzyna Nosek-Kozłowska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: katarzyna.nosek@onet.eu



Nadesłano: 5.02.2022
Zaakceptowano: 8.04.2022

Sugerowane cytowanie: Kanik A. (2022). *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych w procesie edukacji formalnej i nieformalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65), s. 107–119. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.07

Anna Kanik

ORCID: 0000-0003-4265-7791

Akademia Ignatianum w Krakowie

Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych w procesie edukacji formalnej i nieformalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Shaping Entrepreneurial Skills in Formal and Informal Education for Preschool and Early school-age Children

KEYWORDS ABSTRACT

entrepreneurship, education, key competences, entrepreneurship in preschool, early school education

The main objective of the article is a preliminary assessment of shaping entrepreneurial competencies among children in formal and non-formal education. This theoretical article includes the analysis of essential documents that affect the functioning of formal education, and a review of offers related to the development of entrepreneurship among the youngest children in the non-formal education market. Based on the Recommendation of the European Union Council, entrepreneurship is perceived as a set of competencies. This definition is the starting point for the assessment of educational practices. The considerations included in the article indicate the presence of various forms of entrepreneurial competence education in the Polish educational system. The quality of such educational initiatives depends on the knowledge and attitudes of teachers and trainers, as well as on the proper perception of entrepreneurship in an overall non-business environment.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

przedsiębiorczość,
edukacja,
kompetencje
kluczowe,
przedsiębiorczość
w przedszkolu,
edukacja
wczesnoszkolna

Głównym celem artykułu jest wstępna ocena kształcenia kompetencji przedsiębiorczych wśród dzieci realizowanego w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej. Artykuł ma charakter teoretyczny i obejmuje analizę podstawowych dokumentów, które wpływają na funkcjonowanie edukacji formalnej oraz przegląd ofert związanych z rozwojem przedsiębiorczości dla najmłodszych na rynku edukacji nieformalnej. Na podstawie Zalecenia Rady UE zaprezentowano definicję przedsiębiorczości postrzeganej jako zestaw kompetencji, która stanowiła punkt wyjścia do oceny praktyk edukacyjnych. Podjęte rozważania wskazują na obecność różnych form kształcenia kompetencji przedsiębiorczych na polskim rynku edukacyjnym dla dzieci, których jakość zależy od wiedzy i postaw samych nauczycieli i szkoleniowców, a także od właściwego postrzegania przedsiębiorczości w szerokim wymiarze niebiznesowym.

Wstęp

Dynamiczne przemiany cywilizacyjne, które mają miejsce w XXI wieku, pociągają za sobą konieczność stałego rozwijania posiadanych kompetencji i zdobywania nowych, będących odpowiedzią na aktualne wyzwania i potrzeby gospodarki opartej na wiedzy (Wojnarowska 2016: 9). W tak różnorodnej i nieustannie zmieniającej się rzeczywistości odnajdzie się tylko przedsiębiorczy człowiek, który nie będzie bał się trudności, a wszelkie zmiany otoczenia społeczno-gospodarczego będzie postrzegał jako szansę na rozwój. W warunkach charakteryzujących społeczeństwo wiedzy to właśnie przedsiębiorczość, na którą składają się m.in. kreatywność czy zdolność wykorzystywania pojawiających się szans, należy traktować jako kluczową kompetencję przyszłości, która zapewni efektywne życie w nowej cywilizacji (Borowiec-Gabryś, Kilar, Rachwał 2018: 78). Zgodnie z *Zaleceniem europejskim*, rozwój kompetencji przedsiębiorczych powinien rozpoczynać się już we wczesnym dzieciństwie i być kontynuowany przez całe dorosłe życie, za pomocą różnych form uczenia się, w każdym środowisku (*Zalecenie...* 2018). Celem artykułu jest wstępna ocena kształcenia kompetencji przedsiębiorczych wśród najmłodszych dzieci, realizowanego w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej, dokonana na podstawie analizy obowiązującej podstawy programowej i wybranych ofert edukacji pozaformalnej w przedszkolu i klasach I–III.

Rozumienie przedsiębiorczości

Przedsiębiorczość stanowi obszar badań wielu dyscyplin naukowych, a jej złożony i wielowymiarowy charakter powoduje bogatą różnorodność definicyjną. Analiza literatury przedmiotu pozwala zauważyć, iż pojęcie przedsiębiorczość cechuje się wieloznacznością nie tylko w języku potocznym, ale też naukowym (Rachwał 2019: 19). Pierwotne ujęcia przedsiębiorczości odnoszą się do aktywności biznesowej, co związane jest z określeniem – przedsiębiorca, które dotyczy osób prowadzących własną firmę (Brzezińska, Schmidt 2008: 21). Dodatkowo takie podejście najczęściej utrwalane jest przez media, które promując problematykę przedsiębiorczości, skupiają się przede wszystkim na aspekcie zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej (Rachwał 2006: 431). Wąskie postrzeganie przedsiębiorczości jest jednak niewystarczające, na co wskazywał już Peter Drucker, definiując to zjawisko w następujący sposób: „przedsiębiorczość jest cechą danej osoby czy instytucji, jednak nie jest cechą osobowości, a raczej sposobem zachowywania. Bazuje ona na teorii ekonomii i społeczeństwa, która traktuje zmiany jako zjawiska normalne, wręcz pożądane. Przedsiębiorczość nie ogranicza się do sfery gospodarczej, chociaż z niej się wywodzi. Odnosi się do wszystkich działań ludzkich poza tymi, które określa się bardziej jako egzystencjalne niż społeczne” (Drucker 1992: 34–36). Definicja ta zbliża nas ku obecnie obowiązującym trendom, zgodnie z którymi przedsiębiorczość można przypisywać dowolnej osobie, niekoniecznie związanej z biznesem, która przejawia pewne określone zachowania i wykazuje się odpowiednimi właściwościami (Brzezińska, Schmidt 2008: 23).

W oparciu o rozróżnienie przedsiębiorczości w ujęciu wąskim i szerokim, należy podkreślić, że w przypadku edukacji w przedszkolach i klasach I–III celem nadrzędnym nie powinno być zatem kształcenie wyłącznie ekonomiczne, którego skutkiem byłoby wykreowanie w dalszej przyszłości grona biznesmenów i przedsiębiorców. Naukowcy i metodocy za fundament edukacji dzieci ku przedsiębiorczości uznają podejście szersze, pozaekonomiczne, i traktują przedsiębiorczość jako kompetencję życiową. Zwracają również uwagę, iż proces ten powinien obejmować wartości etyczne, tak by zapobiec kształtowaniu postaw konsumpcyjnych, negatywnie skupionych wyłącznie na dobrach materialnych (Kondracka-Szala 2015: 5). Na przedsiębiorczość w edukacji składa się zatem zespół kompetencji miękkich, takich jak: kreatywność, inicjatywność, ciekawość świata, aktywność, pewność siebie, wiara we własne siły, odpowiedzialność, zdolność do wcielania pomysłów w czyn, samodyscyplina, niekonwencjonalne rozwiązywanie problemów, wytrwałość, zdolność osiągania zamierzonych celów z zachowaniem zasad etyki itp. Celem edukacji jest ukształtowanie człowieka przedsiębiorczego, który nie boi się trudności, jest chętny do zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, nieszablonoowo podchodzi do nowych wyzwań, odpowiednio radzi sobie z niepowodzeniami, jest empatyczny i otwarty na otoczenie, potrafi zarządzać swoimi emocjami

oraz postępować zgodnie z wartościami etycznymi. Ponadto osoba posiadająca kompetencje przedsiębiorcze będzie potrafiła zdobywać, selekcjonować i przetwarzać informacje, wyszukiwać i wykorzystywać szanse pojawiające się w otoczeniu, będzie posiadała umiejętności organizacyjne, interpersonalne i autoprezentacji, co więcej – będzie wyróżniała się inteligencją emocjonalną i finansową (Borowiec-Gabryś, Kilar, Rachwał 2018: 75).

W europejskim *Zaleceniu* w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, z dnia 22 maja 2018 roku, kompetencje w zakresie przedsiębiorczości zdefiniowane zostały jako: „zdolność do wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich w wartość dla innych osób. Bazują one na kreatywności, inicjatywności, krytycznym myśleniu, wytrwałości, rozwiązywaniu problemów oraz na zdolności do podejmowania współpracy służącej planowaniu projektów o wartości kulturalnej, społecznej lub finansowej i zarządzaniu nimi” (*Zalecenie...* 2018).

Niezbędna wiedza powiązana z tymi kompetencjami odnosi się do świadomości istnienia różnych kontekstów i wielorakich możliwości, dzięki którym realna staje się zamiana pomysłów w skuteczne działania zarówno w sferze osobistej, społecznej, jak i zawodowej. Duże znaczenie ma również znajomość i rozumienie koncepcji planowania i zarządzania projektami, a także rozumienie procesów ekonomicznych. Niezbędna jest także wiedza na temat szans i wyzwań społecznych i gospodarczych, obejmujących pracodawców, organizacje i samych obywateli. Ponadto w *Zaleceniu* podkreślono konieczność posiadania wiedzy w zakresie zrównoważonego rozwoju, świadomości zasad etycznych oraz znajomości własnych mocnych i słabych stron (*Zalecenie...* 2018).

Kreatywność obejmująca wyobraźnię, myślenie strategiczne i rozwiązywanie problemów stanowi jedną z głównych umiejętności w ramach kompetencji przedsiębiorczych. Równie ważna jest zdolność do podejmowania krytycznej i konstruktywnej refleksji oraz samodzielnej i zespołowej pracy. Cenna jest umiejętność mobilizowania zasobów (ludzi i przedmiotów) oraz podejmowania decyzji finansowych, co przyczynia się do zdobycia predyspozycji ku prowadzeniu własnej działalności gospodarczej. Przedsiębiorczość wyraża się także w umiejętności skutecznego komunikowania się i negocjowania oraz radzenia sobie z niepewnością, dwuznacznością i ryzykiem, które są nieodłącznymi elementami procesu podejmowania świadomych decyzji (*Zalecenie...* 2018).

Zgodnie z *Zaleceniem* europejskim osoby prezentujące postawę przedsiębiorczą charakteryzują się zmysłem inicjatywy, sprawczością, proaktywnością i wytrwałością w dążeniu do celów. Postawa ta wiąże się również z otwartością na przyszłość, empatią oraz troską o innych ludzi i świat. Uzewnętrznia się w pragnieniu motywowania innych osób i docenianiu ich pomysłów, a także przyjmowaniu odpowiedzialności i postaw etycznych w całym procesie (*Zalecenie...* 2018).

Przedstawione powyżej wyjaśnienia definicyjne przedsiębiorczości i kompetencji przedsiębiorczych oraz wskazanie wybranych wyzwań dla edukacji są tylko pewnym zarysem poruszanego zagadnienia. Stanowią one podstawę dla dalszego wywodu, którego założeniem jest analiza i ocena aktualnej sytuacji w procesie edukacyjnym dzieci w polskich placówkach.

Obecność przedsiębiorczości w edukacji formalnej

Szczególnie korzystnym okresem do kształtowania postaw i umiejętności oraz pogłębiania wiedzy z zakresu przedsiębiorczości zdaje się być okres wczesnej dorosłości, kiedy to młody człowiek ma naturalną potrzebę odkrywania właściwej dla siebie przestrzeni życiowej, wykazuje dużą gotowość rozwojową oraz jest świadomy możliwości kierowania procesem zdobywania nowych umiejętności. Jednakże, aby przygotować solidne fundamenty, na których będzie można zbudować w pełni przedsiębiorczego człowieka, należy proces ten rozpocząć już we wczesnym dzieciństwie. Im szybciej bowiem cechy przedsiębiorcze będą kształtowane, tym większe szanse są na to, by stały się one stałym czynnikiem determinującym zachowania, gdyż zostaną mocno zakorzenione w osobowości jednostki (Brzezińska, Schmidt 2008: 30).

Kształtowanie kompetencji kluczowej, jaką jest przedsiębiorczość, jest jednym z zadeklarowanych priorytetów polskiej polityki edukacyjnej. System edukacji formalnej uwzględnia rozwijanie tychże kompetencji od najmłodszych lat, na co wskazują liczne odwołania do kształtowania kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, zawarte w obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Zgodnie z zapisami w podstawie programowej z dnia 14 lutego 2017 roku, dziecko kończące etap wychowania przedszkolnego powinno posiadać odpowiednią wiedzę i umiejętności nawiązujące do kompetencji przedsiębiorczych:

1. w obszarze emocjonalnym:
 - zdolność wczuwania się w emocje i uczucia innych osób,
2. w obszarze społecznym:
 - przejawianie poczucia własnej wartości, szanowanie innych osób oraz umiejętność nawiązywania relacji rówieśniczych,
 - zdolność werbalnej i niewerbalnej komunikacji oraz wyrażania swoich oczekiwań społecznych wobec innych dzieci bądź grupy,
 - umiejętność tworzenia zasad zabawy w grupie, współdziałanie z dziećmi w zabawie,
 - respektowanie praw i obowiązków swoich oraz innych osób,
3. w obszarze poznawczym:

- znajomość monet i banknotów o niskich nominałach oraz rozumienie funkcji pieniądza w gospodarstwie domowym,
- znajomość zawodów wykonywanych przez osoby bliskie dziecku oraz umiejętność wyjaśnienia, czym zajmuje się osoba wykonująca dany zawód (*Rozporządzenie... 2017*).

Wymienione kompetencje, które powinien posiadać każdy uczeń rozpoczynający naukę w szkole, bezpośrednio nawiązują do przedsiębiorczości. Ukształtowane poczucie własnej wartości oraz empatia, stanowią fundament, na którym buduje się umiejętność skutecznej komunikacji i wartościowych relacji interpersonalnych, niezbędnych w życiu prywatnym oraz w aktywności zawodowej każdego człowieka. Ponadto realizacja założeń podstawy programowej przygotowuje dziecko do podejmowania współpracy z innymi, a także umiejętności dokonywania samooceny i określania swoich mocnych i słabych stron. Na tym etapie pojawia się także element edukacji finansowej oraz związanej z pracą zawodową, co stanowi wstęp do późniejszych treści kształcenia dotyczącego funkcjonowania rynku pracy (Rachwał, Kilar, Kawecki, Wróbel 2018: 395–396).

Podstawa programowa stanowi fundament do tworzenia programów wychowania oraz bezpośrednio oddziałuje na zakres nauczanych treści i umiejętności. Jej zapisy uwzględniają zestaw kompetencji, zwłaszcza społecznych, będących odzwierciedleniem przedsiębiorczości, zgodnie z zaleceniami europejskimi, co może stanowić podstawę do pozytywnej oceny kształcenia młodszych dzieci w zakresie wyróżnianych kompetencji. Warto również dodać, że pojawiają się programy wychowania przedszkolnego rozszerzone o treści dotyczące przedsiębiorczości, jak np. : „Przedszkolak Małym Przedsiębiorcą”, „Mały Przedsiębiorca”, czy „Ekonomia Przedszkolaka”, jednak ich analiza pozwala zauważyć, iż główny nacisk kładzie się na poszerzanie wiadomości z zakresu podstaw ekonomii i świadomości finansowej. Poza tym nie ma danych dotyczących liczby placówek, które realizują te programy. Z kolei w 2015 roku Maria Kondracka-Szala przebadła grupę nauczycielek wychowania przedszkolnego i studentek pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w celu diagnozy sposobu rozumienia i postrzegania przedsiębiorczości przez badane podmioty. Wnioski z tych badań nie były optymistyczne, m.in.: dwutorowe rozumienie przez respondentki pojęcia przedsiębiorczość; brak okazji do rozwijania kompetencji z zakresu przedsiębiorczości w ciągu edukacji formalnej; brak wyposażenia w metodyczne umiejętności z zakresu nauczania przedsiębiorczości. Ogólna ocena nie jest zatem w pełni pozytywna, gdyż pomimo formalnych podstaw, edukacja w zakresie rozwoju kompetencji przedsiębiorczych na etapie wychowania przedszkolnego w praktyce niekoniecznie jest optymalnie realizowana.

Dokonując dalszej analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, można wyróżnić elementy odnoszące się do przedsiębiorczości w edukacji wczesnoszkolnej. I chociaż w nauczaniu zintegrowanym nie wyodrębniono

edukacji w zakresie przedsiębiorczości, to przejawia się ona w niemal wszystkich obszarach edukacyjnych realizowanych na tym etapie. Warto zwrócić uwagę na cele, które winny być osiągnięte przez uczniów w ramach ich społecznego rozwoju, a które związane są z kompetencjami przedsiębiorczymi. Na koniec trzeciej klasy każdy uczeń powinien m.in.:

- odczuwać potrzebę aktywności społecznej opartej o wartości uznawane przez środowisko,
- identyfikować się z grupami społecznymi, do których przynależy,
- umieć tworzyć relacje, podejmować współpracę oraz samodzielnie organizować pracę w małych grupach również z wykorzystaniem technologii,
- potrafić samodzielnie zorganizować czas przeznaczony na odpoczynek indywidualny i w grupie (*Rozporządzenie...* 2017).

Również w obszarze poznawczego rozwoju ucznia określone zostały cele uwzględniające cechy przedsiębiorcze. I tak do osiągnięć trzecioklasisty zalicza się m.in.:

- potrzebę i umiejętność samodzielnego, krytycznego, refleksyjnego i twórczego myślenia,
- zdolność stawiania pytań, dostrzegania i rozwiązywania problemów oraz zbierania informacji, planowania i organizacji działania,
- umiejętność obserwacji faktów i zjawisk społecznych i gospodarczych, a także umiejętność wyrażania wniosków i spostrzeżeń (*Rozporządzenie...* 2017).

Wiele przejawów kompetencji przedsiębiorczych znaleźć można wśród efektów kształcenia edukacji polonistycznej, matematycznej czy społecznej. Do najbardziej charakterystycznych zaliczyć można m.in.: umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego uczestnictwa w grupie; ocenianie postępowania swojego i innych, odnosząc się do poznanych wartości; stosowne posługiwanie się pojęciami takimi jak porozumienie i umowa; wykorzystywanie pracy zespołowej w procesie uczenia się oraz przyjmowanie roli lidera zespołu i komunikowanie się za pomocą nowych technologii. Także w edukacji przyrodniczej oraz technicznej zapisane zostały wymagania związane z przedsiębiorczością. Przyjęto, że uczeń powinien umieć krótko wypowiedzieć się na temat sektorów gospodarki charakterystycznych dla Polski, rozwinie umiejętność planowania i realizowania własnych projektów, a w podejmowanych działaniach będzie kierował się wartościami takimi jak: konsekwencja, systematyczność działania, pracowitość, gospodarność, oszczędność i umiar. Istotne miejsce w edukacji wczesnoszkolnej zajmują ponadto kwestie etyki życia społeczno-gospodarczego realizowane w ramach lekcji religii i etyki (Rachwał, Kilar, Kawecki, Wróbel 2018: 396–397).

Podobnie jak w przypadku wychowania przedszkolnego, tak i na etapie edukacji wczesnoszkolnej w obowiązującej podstawie programowej znaleźć można zapisy dotyczące rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw przedsiębiorczych, zgodnych z *Zaleceniem* UE. By móc dokonać oceny kształcenia opisywanych kompetencji, należy

zweryfikować, czy założenia programowe są rzeczywiście realizowane w odpowiedni sposób. Maria Janas podjęła badania wśród uczniów klas III szkoły podstawowej, które opublikowane zostały w pracy „Postawy wobec przedsiębiorczości uczniów w młodszym wieku szkolnym” (Janas 2020). Wyniki badań ukazały niski poziom wiedzy badanych na temat cech osób przedsiębiorczych, potoczne rozumienie przedsiębiorczości związane z ekonomią, biznesem i konsumpcjonizmem oraz niewystarczający zakres działań na rzecz rozwoju kompetencji przedsiębiorczych realizowanych przez szkołę. Ponadto nauczanie w szkołach podstawowych i średnich jest nisko oceniane przez ekspertów z Polski, jeśli chodzi o dostarczanie wiedzy z zakresu funkcjonowania gospodarki, zwracanie uwagi na przedsiębiorczość i tworzenie jej nowych form czy zachęcanie do kreatywności, samodzielności i inicjatywy własnej (https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/poz-8_Raport-z-badania-GEM-2021-JM-WCAG.pdf: 73). Przytoczone badania, a także wnioski z własnych obserwacji praktyki dydaktycznej i rozmów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej skłaniają do ostrożnej oceny kształcenia kompetencji przedsiębiorczych wśród uczniów klas I–III. Jak się bowiem okazuje, w praktyce edukacyjnej jakość kształcenia przedsiębiorczości pozostaje na niskim poziomie.

Przegląd dobrych praktyk edukacji pozaformalnej w zakresie przedsiębiorczości

Ocena kształcenia kompetencji w zakresie przedsiębiorczości w ramach edukacji formalnej na poziomie przedszkola i nauczania zintegrowanego nie jest optymistyczna, warto zatem przyrzeć się edukacji pozaformalnej, która wspiera i uzupełnia system edukacyjny. Na rynku edukacji nieformalnej znaleźć można bogatą ofertę programów sprzyjających kształceniu kompetencji przedsiębiorczych dla osób w każdym wieku. Najwięcej rozwiązań kierowanych jest do osób młodych przygotowujących się do wejścia na rynek pracy. Wśród dobrych praktyk można jednak znaleźć również te skierowane do najmłodszych odbiorców. Poniżej zaprezentowano wybrane praktyki, które skupione są wokół przedsiębiorczości i jednocześnie przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości oferuje projekt „Od grosika do złotówki” (<https://od-grosika-do-zlotowki.junior.org.pl/>) przeznaczony dla uczniów klas drugich szkoły podstawowej. Tematyka projektu skupia się wokół podstawowych pojęć dotyczących przedsiębiorczości i finansów. Głównym celem programu jest wyposażenie dzieci w umiejętności racjonalnego gospodarowania pieniędzmi oraz w wiedzę z zakresu bezpieczeństwa finansowego. Realizacja projektu trwa 10 miesięcy, w tym czasie uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności praktyczne w atmosferze opartej na zabawie. Rozwiązują oni zadania o różnym poziomie trudności, dzięki którym

rozwijają samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz wzmacniają wiarę we własne siły i możliwości. Nauczyciel może włączyć realizację programu w cykl zajęć edukacyjnych, gdyż dobór tematyki jest elastyczny i pozostawiony jego dyspozycji.

Innym przykładem projektu z zakresu przedsiębiorczości dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest program „Przedsiębiorczość. Jak zrealizować pomysł?” (<https://wklasie.uniwersytetdzieci.pl/program/przedsiębiorczosc-jak-zrealizowac-pomysl/>) przygotowany przez Fundację Uniwersytet Dzieci. Projekt ten opiera się na szerokiej perspektywie przedsiębiorczości, a jego głównym celem jest rozwijanie u uczniów podstawowych kompetencji miękkich, takich jak: kreatywność, współpraca, samoświadomość, empatia oraz elastyczność. Zadaniem uczniów jest wspólne zaplanowanie jakiegoś wydarzenia projektowego i jego realizacja; projekt wyposaża również uczniów w wiedzę na temat różnych aspektów i etapów procesu dążenia do celu.

Projekty te wpisują się w szersze rozumienie przedsiębiorczości, wychodzą poza kwestie wyłącznie ekonomiczne.

Na rynku pojawiają się także oferty skupione głównie wokół tematyki finansowej. Przykładem jest międzynarodowy program edukacji finansowej dla dzieci „Mali Przedsiębiorcy” (<https://creativeclub.com.pl/oferta/mali-przedsiębiorcy/>), w którym uczestniczyć mogą dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Program tworzy cykl 32 spotkań; w ramach cotygodniowych warsztatów uczestnicy dowiadują się m.in.: w jaki sposób racjonalnie gospodarować pieniędzmi; co to jest reklama i czy warto jej słuchać; jak podejmować mądre decyzje zakupowe; co to jest bankomat i jak działa; w jaki sposób i po co oszczędzać oraz jaką wartość ma wolontariat. W podobnej tematyce utrzymane są warsztaty dla najmłodszych organizowane przez Akademię Rozwoju Przedsiębiorczości. „Czy istnieje maszynka do robienia pieniędzy?” to cykl zajęć przybliżający dzieciom wiadomości na temat tego, skąd biorą się pieniądze, jak pieniądze trafiają do bankomatu oraz czym jest pieniądź elektroniczny. Warsztaty zatytułowane: „Chcę czy potrzebuję” kształtują u dzieci potrzebę racjonalnego gospodarowania pieniędzmi oraz oszczędności. Celem zajęć jest pogłębienie wiedzy dzieci na temat potrzeb i zachcianek oraz mądrego wydawania pieniędzy. Atrakcyjną propozycją jest również dynamiczna gra „Niewidzialna ręka rynku”, która uczy dzieci podstawowych reguł gospodarki rynkowej oraz współpracy w grupie i zdolności negocjacyjnych. Gra umożliwia kształtowanie postaw liderkich, rozwija umiejętności komunikacyjne oraz organizacji pracy w zespole (<https://www.akademiarp.pl/warsztaty/>).

Fundacja Rozwoju Dzieci przygotowała program „Przedsiębiorcze dzieci” (<https://www.frd.org.pl/programy/przedsiębiorcze-dzieci/>) skierowany dla najmłodszych odbiorców w wieku 4–7 lat. Celem przedsięwzięcia jest wyposażenie dzieci w podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu ekonomii i przedsiębiorczości oraz kształtowanie predyspozycji do bycia przedsiębiorczym. Kurs realizowany powinien być w cyklu cotygodniowych zajęć, które rozpoczynają się od tematów znanych dzieciom

z codziennych czynności, takich jak: sklep i zabawa w robienie zakupów, przygotowanie listy zakupów, porównywanie cen. Dzieci podczas praktycznych zajęć poznają mechanizmy dotyczące kupowania i sprzedawania, oszczędzania, planowania wydatków i inwestowania. Ważną częścią cyklu jest także blok dotyczący reklamy i działań marketingowych. Dodatkowo w trakcie programu dzieci mają okazję poznać lokalne przedsiębiorstwa i instytucje finansowe. Uczestnictwo w kursie umożliwia dzieciom ćwiczenie umiejętności społecznych, nawiązywanie współpracy w grupie oraz z osobami z najbliższego otoczenia, a także utrwalanie poczucia przynależności i odpowiedzialności za lokalną społeczność.

Pośród wielu ofert edukacji nieformalnej doskonałym przykładem dobrych praktyk jest istniejąca w Kaliszu Szkoła Przedsiębiorczości dla Dzieci i Młodzieży SMART CLUB (<https://www.smartclub.com.pl/>), której program zajęć jest kompatybilny z szerokim rozumieniem przedsiębiorczości. W ofercie dla najmłodszych uczestników, czyli dzieci w wieku wczesnoszkolnym, przewidziany jest cotygodniowy cykl godzinnych spotkań realizowany przez trzy lata. Oprócz regularnych zajęć, dodatkowo dzieci uczestniczą w Targach Smart Biznes, spotkaniach z przedsiębiorczymi osobami oraz w akcjach charytatywnych. Głównym celem szkoły jest kształtowanie w dzieciach postaw i umiejętności, dzięki którym poradzą sobie w dorosłym życiu. Tematy zajęć obejmują zagadnienia zarówno z dziedziny samorozwoju, jak i finansów. Uczestnictwo w zajęciach umożliwia dzieciom m.in.: zwiększenie wiedzy o swoich mocnych stronach, talentach i możliwościach; rozwijanie kreatywności, uważności oraz krytycznego myślenia; naukę wyznaczania, planowania i realizacji celów oraz podstaw budowania dobrych relacji, nawiązywania współpracy i komunikacji w grupie; zrozumienie mechanizmów rynku finansowego, sprzedaży i marketingu. Ponadto dzieci uczą się traktować porażki jako lekcje, a problemy jako wyzwania; wzmacniają rozumienie wartości takich jak odpowiedzialność, rzetelność, wytrwałość oraz szacunek; zwiększają wiedzę o mechanizmach współczesnego świata – oddziaływaniu reklam, mediów społecznościowych, wpływie na środowisko, podejmowaniu decyzji konsumenckich.

Analiza powyższych przykładów dobrych praktyk pozwala zauważyć, że kształcenie pozaformalne oferuje bardzo dobre rozwiązania, które w większości skonstruowane są zgodnie z zaleceniami europejskimi w sprawie kształcenia wiedzy, umiejętności i postaw przedsiębiorczych. Przyczyniają się głównie do wzbogacania wiedzy z zakresu podstaw ekonomii i finansów, ale także dają możliwość poznawania własnych mocnych i słabych stron. Ponadto rozwijają umiejętność współpracy, krytycznego myślenia, kreatywności czy racjonalnego podejmowania decyzji finansowych. Program większości projektów obejmuje także kształtowanie postaw takich jak otwartość, sprawczość czy empatia. Jak się okazuje, kształcenie pozaformalne dużo lepiej odpowiada na bieżące potrzeby społeczno-gospodarcze i wychodzi z ofertą bardzo ciekawych form rozwijania kompetencji przedsiębiorczych.

Podsumowanie

Dzięki dokonanej analizie podstawy programowej regulującej działania podejmowane w ramach edukacji formalnej, a także w oparciu o przegląd wybranych programów i ofert edukacji pozaformalnej, możliwe jest wyciągnięcie wniosku, iż przedsiębiorczość w jej szerokim rozumieniu obecna jest w różnych formach kształcenia dzieci już od najmłodszych lat. Należy jednak poddać refleksji, czy sam zapis dyspozycji, zawarty w rozporządzeniu dla przedszkoli i szkół, warunkuje rzeczywiste kształcenie kompetencji przedsiębiorczych? Aby tak było, należałoby przyjąć pewne założenia. Po pierwsze, iż wszyscy nauczyciele mają świadomość, jak ważne jest kształcenie kompetencji przedsiębiorczych, po drugie, że rozumieją oni pojęcie przedsiębiorczości jako szerokiego wachlarza kompetencji miękkich, a nie wyłącznie w wąskim aspekcie biznesowym. I wreszcie trzecim założeniem jest znajomość przez nauczycieli zapisów podstawy programowej i ich rzetelna realizacja z wykorzystaniem zalecanych metod dydaktycznych. Niestety rzeczywistość edukacyjna odbiega od postawionych hipotez, faktem jest, że nie wszyscy edukatorzy mają wystarczającą wiedzę na temat opisywanej kompetencji kluczowej, co więcej – bardzo często sami nie przejawiają postaw przedsiębiorczych, co z kolei uniemożliwia ich kształtowanie u dzieci. Warto jednak w tym miejscu wskazać na pewne rozwiązania, które mogą pozytywnie wpłynąć na proces kształcenia przedsiębiorczości w pierwszych etapach edukacji formalnej. Są to: coraz bogatsza oferta kursów i szkoleń dla praktykujących nauczycieli oraz osób przygotowujących się do zawodu, a także coraz częściej pojawiające się w programach studiów pedagogicznych zajęcia poświęcone zagadnieniom z zakresu przedsiębiorczości. Wskazane jest również przeprowadzenie badań wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, które pozwolą określić, jaką wiedzą na temat przedsiębiorczości dysponują przyszli wychowawcy, jak rozumieją oni kompetencje kluczowe oraz czy wiedzą, w jaki sposób należy rozwijać kompetencje przedsiębiorcze u dzieci podczas zajęć edukacyjnych. W ramach edukacji pozaformalnej podejmowane są z kolei liczne inicjatywy wspierające rozwój kompetencji przedsiębiorczych już od najmłodszych lat. Są to głównie przedsięwzięcia samorządowe i lokalne, pojawiają się także oferty ogólnodostępne, a nawet programy międzynarodowe. Dokonując wyboru programu, który nauczyciel chce wdrożyć w swojej placówce, bądź też który rodzic wybiera dla swojego dziecka, należy jednak szczególną uwagę zwrócić na zakres tematyczny realizowany w ramach projektu. O ile we wszystkich kursach oferowane są zajęcia okołobiznesowe i związane z finansami, tak nie każdy z nich uwzględnia aspekt społeczny i elementy samorozwoju, które są bardzo istotne w szerokim rozumieniu kompetencji przedsiębiorczych. Na podstawie obecnych trendów przewidywać można, że na rynku edukacji pozaformalnej pojawiać się będzie coraz to więcej nowych ofert, w różnych formach, które dostosowywane będą do potrzeb klientów. Dlatego ważna

jest świadomość rodziców i nauczycieli na temat tego, czym jest przedsiębiorczość, bowiem to oni generują popyt, a tym samym wpływają na jakość i zakres oferowanych im rozwiązań.

Bibliografia

- Brzezińska A., Schmidt J. (2008). *Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość*, [w:] *Przedsiębiorczość w edukacji*, A. Andrzejczak (red.), Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, s. 21–32.
- Borowiec-Gabrys M., Kilar W., Rachwał T. (2018). *Przedsiębiorczość jako kompetencja przyszłości*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, S.M. Kwiatkowski (red.), Seria Naukowa, t. 3. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 75–78.
- Drucker P.F. (1992). *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa: PWE, s. 34–36.
- Janas M. (2020). *Postawy wobec przedsiębiorczości uczniów w młodszym wieku szkolnym*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” nr 16(2), s. 48–60. DOI: <https://doi.org/10.24917/20833296.162.4> (dostęp: 20.01.2022).
- Kondracka-Szala M. (2015). *Przedsiębiorczość i edukacja ku przedsiębiorczości z perspektywy nauczycielek przedszkola oraz studentek pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego*, „E-Mentor” nr 5(62), s. 4–15. DOI: 10.15219/em62.1212 (dostęp: 20.01.2022).
- Rachwał T. (2006). *Kształtowanie postaw przedsiębiorczości w edukacji szkolnej*, [w:] *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej*, B. Muchacka (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 431.
- Rachwał T. (2019). *Przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa w systemie edukacji*, [w:] *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*, T. Rachwał (red.), Seria Naukowa, t. 5. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 19.
- Rachwał T., Kilar W., Kawecki Z., Wróbel P. (2018). *Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w wychowaniu przedszkolnym, szkole podstawowej i szkołach średnich w świetle nowej podstawy programowej*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” nr 14, s. 395–397. DOI: <https://doi.org/10.24917/20833296.14.28> (dostęp: 20.01.2022).
- Wojnarowska M. (2016). *Kompetencje kluczowe – przygotowanie do życia*, „Trendy” nr 4, s. 9. file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Temp/TRENDY%204_2016.pdf (dostęp: 20.01.2022)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz. U. 2017 poz. 356.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Tekst mający znaczenie dla EOG), Dz. UE 2018/C 189/01.

Netografia

<https://od-grosika-do-zlotowki.junior.org.pl/> [dostęp: 7.12.2021].

<https://wklasie.uniwersytetdziedzi.pl/program/przedsiębiorczosc-jak-zrealizowac-pomysl>
[dostęp: 7.12.2021].

<https://creativeclub.com.pl/oferta/mali-przedsiębiorcy/> [dostęp: 20.01.2022].

<https://www.akademiarp.pl/warsztaty/> [dostęp: 7.12.2021].

<https://www.frd.org.pl/programy/przedsiębiorcze-dzieci/> [dostęp: 07.12.2021].

<https://www.smartclub.com.pl/> [dostęp: 20.01.2022].

https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/poz-8_Raport-z-badania-GEM-2021-JM-WCAG.pdf [dostęp: 20.01.2022].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Anna Kanik
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: ania.kanik@interia.pl



Nadesłano: 31.01.2022
Zaakceptowano: 11.04.2022

Sugerowane cytowanie: Kantyka-Dziwisz K., Kantyka S. (2022). *Zarządzanie czasem dziecka w wieku wczesnoszkolnym – w opinii rodziców*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 2(65), s. 121–135. DOI: 10.35765/eetp.2022.1765.08

Karolina Kantyka-Dziwisz

ORCID: 0000-0002-9157-4151

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Sławomir Kantyka

ORCID: 0000-0002-4808-0981

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Zarządzanie czasem dziecka w wieku wczesnoszkolnym – w opinii rodziców

Time Management of an Early School-age Child in the Opinion of Parents

KEYWORDS

time management,
entrepreneurship,
education of early
school-age children

ABSTRACT

The modern understanding of the phenomenon of entrepreneurship significantly deviates from the classic economic approach, which increasingly often makes us connect it with education understood as a process of self-improvement that lasts for the whole life. One of the ways to shape the characteristics of entrepreneurship is learning time management. This skill largely determines one's resourcefulness and ability to achieve success. The aim of this article is to present the way of organizing various activities of children in the period of early childhood education in the opinion of parents, and to discuss various problems related to this subject. The research was carried out using the diagnostic survey method with the online questionnaire technique and interviews. Shaping the attitudes of a child at an early school-age is inextricably linked with the ability to organize and plan time. The degree of mastering time management techniques by both parents and children varies, which is shown by the research. Further development of time management skills is necessary.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

zarządzanie czasem,
przedsiębiorczość,
edukacja
dzieci w wieku
wczesnoszkolnym

Współczesne rozumienie zjawiska przedsiębiorczości, znacznie odbiegające od klasycznego ekonomicznego ujęcia, sprawia, że coraz częściej łączymy je z edukacją rozumianą jako proces samodoskonalenia trwający całe życie. Jednym ze sposobów kształtowania cech przedsiębiorczości jest uczenie się zarządzania czasem. Ta umiejętność w znacznym stopniu decyduje o zaradności życiowej i pozwala osiągać sukcesy. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sposobu organizacji różnorodnych aktywności dzieci w okresie edukacji wczesnoszkolnej w opinii rodziców i związanych z tym problemów. Badania zostały zrealizowane przy pomocy metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety online oraz wywiadów w formie rozmowy. Kształtowanie postaw życiowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest nierozdzielnie związane z umiejętnością organizacji i planowania czasu. Stopień opanowania technik zarządzania czasem zarówno przez rodziców, jak i dzieci, jest zróżnicowany, co uwidoczniają badania. Postuluje się dalsze rozwijanie umiejętności w tym zakresie.

Wprowadzenie

Pojęcie przedsiębiorczości ma długą tradycję, a jej początki sięgają rewolucji przemysłowej i ewolucji szkół myśli ekonomicznej. Współcześnie jednak coraz częściej pojawia się to pojęcie w odniesieniu do osoby i jej konkretnych umiejętności, kompetencji, a także wiedzy pozwalającej na samorealizację i osiąganie sukcesów życiowych. Cechy, którymi powinien się charakteryzować współczesny „człowiek sukcesu”, to z pewnością: ciekawość świata, posiadanie marzeń, snucie planów na przyszłość, wyznaczanie sobie ambitnych celów. Jednak aby można je urzeczywistnić, wymagane są także: energia, zapał, wytrwałość, umiejętność ponoszenia porażek, pewność siebie, zdrowie, empatia, zdolności organizacyjne i umiejętność podejmowania ryzyka w oparciu o ocenę zagrożeń, umiejętności inter- i intrapersonalne. Kształtowanie tych cech odbywa się przez całe życie i sprawia, że stajemy się w miarę naszych możliwości osobami przedsiębiorczymi, a więc zaradnymi życiowo, zdolnymi do odnoszenia sukcesów.

Zarządzanie czasem to problem interdyscyplinarny będący przedmiotem zainteresowań przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych m.in. ekonomii, zarządzania, socjologii, filozofii, pedagogiki, psychologii, ale na ogół w odniesieniu do osób dorosłych. W przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym kwestie te poruszane są w poradnikach skierowanych zarówno do rodziców jak i dzieci (Bloomquist 2013; Gallagher 2018; Marshall 2019). Współcześnie wielu autorów zwraca uwagę na istotne znaczenie nabywania odpowiednich kompetencji w zarządzaniu czasem przez dzieci z zaburzeniami w rozwoju, np. z ADHD, zespołem Downa, spektrum autyzmu, zespołem Aspergera (Wennberg 2019; Snowden 2020; Dipipi, Steere 2016).

Badania dotyczące zarządzania czasem dzieci, koncentrujące swoją uwagę na technikach i narzędziach, które pomagają zarządzać i organizować ich czas oraz przeszkodach w tym zakresie (co wpisuje się w obszar zainteresowań autorów), nie są podejmowane zbyt często. Można odnaleźć nieliczne przykłady w literaturze amerykańskiej (Wallace 2010). Warto również zwrócić uwagę na powstające narzędzia badawcze, mające na celu zgłębienie problematyki odnoszącej się do zarządzania i organizacji czasu przez dzieci, czego przykładem jest „Test Review: Children’s Organizational Skills Scales” (Fatih 2012).

Czas jest najbardziej sprawiedliwie podzielonym dobrem, które mamy do dyspozycji. Jeżeli uświadomimy sobie, że każdy z nas ma do zagospodarowania codziennie tą samą liczbę godzin, to w znacznym stopniu od nas zależy, jak ją spożytkujemy. W literaturze przedmiotu często spotkać można tzw. złote myśli sławnych ludzi na temat czasu. Henryk Bieniok uzupełnia je równie trafnymi sentencjami takimi jak: „Kto nie potrafi zrzędzać swoim czasem nie będzie umiał dobrze zarządzać niczym innym; (...) Powiedz mi, jak zarządzasz swoim czasem, a powiem ci, kim będziesz za 10 lat”; (...) Większość ludzi nie zarządza swoim czasem. Oni tylko w nim jako tako wegetują” (Bieniok 2021: 219–220).

Przedsiębiorczość w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Przedsiębiorczość jest także zaliczana do kompetencji kluczowych, a więc niezbędnych do radzenia sobie we współczesnym, zmieniającym się świecie. Wskazano na to w *Zaleceniu Rady* (Unii Europejskiej) z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Przedsiębiorczość opiera się na kreatywności, krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu inicjatywy, wytrwałości oraz na zdolności do wspólnego działania służącego planowaniu projektów mających wartość kulturalną, społeczną lub finansową i zarządzaniu nimi. (...) Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się zmysłem inicjatywy i poczuciem sprawczości, proaktywnością, otwartością na przyszłość, odwagą i wytrwałością w dążeniu do celów.

Z badań Henryka Bienioka (2019) przeprowadzonych wśród uczniów szkół średnich i studentów wynika, że ich przedsiębiorczość osobista, w szerszym ujęciu zaradność życiowa, jest na bardzo niskim poziomie. „(...) 79% z nich nie ma prawie żadnej wiedzy na temat zarządzania swoim zdrowiem, czasem, pieniędzmi, talentami i kreatywnością; (...) można stwierdzić, że 71% badanych (przy obecnym stylu życia) posiada małe szanse na sukces (co jest smutne, a nawet szokujące)”.

Ten obraz wskazuje na olbrzymie zaniedbania zarówno ze strony środowiska rodzinnego jak i szeroko rozumianego systemu edukacji dzieci i młodzieży, które sprawiają, że szanse na osiągnięcie przez młodych ludzi sukcesów życiowych są znikome.

W Polsce uwzględniono strategię edukacyjną Unii Europejskiej zwracającą uwagę, że innowacyjność i przedsiębiorczość to jedna z kluczowych kompetencji niezbędnych dla rozwoju, zatrudnienia i samorealizacji, której należy się uczyć przez całe życie. Tę formę edukacji powinno się rozpoczynać już w przedszkolu i prowadzić także na poziomie szkolnictwa wyższego. Uwzględniono to w *Opinii Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie komunikatu Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w 2006 roku.*

Spróbujmy przyjrzeć się rozwiązaniom dotyczącym edukacji w zakresie przedsiębiorczości, wdrażanej w wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przekazywanie treści z zakresu przedsiębiorczości nie jest ujęte w ramach odrębnego przedmiotu, ale w ramach szeregu elementów kształtowania postaw przedsiębiorczych u dzieci (Oeszlaeger-Kosturek 2017: 162). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* wskazuje, że: kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu rozwijanie: kreatywności, innowacyjności, przedsiębiorczości oraz umiejętności takich jak: poszukiwanie, porządkowanie, krytyczną analizę oraz wykorzystywanie informacji z różnych źródeł.

Dostrzega się również znaczenie kompetencji społecznych ucznia, istotnych dla osiągania sukcesów życiowych w dorosłym życiu. Zwraca się uwagę na stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych metod, do których zaliczono metodę projektu. W tym przypadku istotną rzeczą jest pozostawienie nauczycielowi i uczniom decyzji co do wyboru treści realizowanych przy pomocy tej metody.

W treściach nauczania dotyczących udziału obywateli w życiu publicznym i budowaniu tzw. społeczeństwa obywatelskiego wskazuje się na „cnoty obywatelskie” takie jak: „odpowiedzialność, troska o dobro wspólne, aktywność, przedsiębiorczość, solidarność, roztropność, tolerancja, odwaga cywilna” (Kilar, Rachwał 2019: 133). Szkoda, że dotyczy to dopiero IV klasy szkoły podstawowej i wyższych. W związku ze zmianami prowadzącymi do coraz wcześniejszego i szerszego udziału dzieci w życiu społecznym, należałoby rozważyć przesunięcie treści programowych istotnych dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego na wczesnoszkolny okres edukacji. Takiej korekty dokonano np. w zakresie edukacji plastycznej w podstawie programowej dla klas I–III, uznając, że treści te są realizowane w ramach wychowania przedszkolnego.

Z powyższej analizy można wywnioskować, że w podstawie programowej zarówno wychowania przedszkolnego, jak i szkoły podstawowej nie brakuje treści odnoszących się do przedsiębiorczości rozumianej szeroko jako kompetencja życiowa, a nie jedynie ekonomiczna. Dlatego zasadnym wydaje się pytanie: Czy osoby realizujące

wspomniane treści są odpowiednio przygotowane do ich realizacji? Marta Kondracka-Szała i Joanna Malinowska (2016: 9) zwróciły uwagę na braki w programach studiów na kierunkach pedagogicznych w zakresie przygotowania zarówno merytorycznego, jak i metodycznego nauczycieli do prowadzenia zajęć z edukacji dla przedsiębiorczości w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej. Z przeprowadzonej analizy porównawczej programów studiów kształcących nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego wynika, że jedynie w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu uwzględniono przedmiot odnoszący się do edukacji dla przedsiębiorczości.

W procesie kształtowania młodzieży istotną rolę odgrywają instytucje edukacji pozaformalnej oferującej znacznie szerszy wachlarz zajęć umożliwiający wszechstronny rozwój zainteresowań i pasji młodych ludzi. Znaczna część zajęć kształtujących postawy przedsiębiorcze u dziecka odbywa się poza szkołą, dotyczy to również uczniów klas I–III. Dzieci w tym wieku mają utrudniony udział w zajęciach dodatkowych, zwłaszcza gdy ulubione zajęcia nie odbywają się w szkole, a często poza miejscem ich zamieszkania.

Umiejętność godzenia obowiązków, realizacji własnych pragnień przy jednoczesnym posiadaniu czasu na odpoczynek, to nie dar, z którym człowiek się rodzi, ale sztuka dobrego zarządzania, którą można poznać i realizować w praktyce. Skuteczne zarządzanie czasem to jedna z dróg do sukcesu w życiu osobistym i zawodowym. „Sukces jest funkcją efektywnego wykorzystania czasu, czyli mądrego wysiłku, dyscypliny i wytrwałości w celu uzyskania pomyślnego wyniku podjętych działań. (...) Tajemnica sukcesów jednych i niepowodzeń drugich tkwi głównie w sposobie i logice działania, znajdującym odbicie w zarządzaniu czasem” (Bieniok 2010: 24, 51).

Założenia metodologiczne

Przeprowadzone badania miały charakter ilościowo-jakościowy. Wykonane zostały w dwóch etapach. W pierwszym przeprowadzono sondaż diagnostyczny (forma badań pilotażowych), a w drugim wywiad w formie rozmowy, którego celem było skorygowanie i uzupełnienie otrzymanych wcześniej wyników, dla uzyskania pełniejszego obrazu poruszanej problematyki. Badania przeprowadzone zostały w paradygmacie pragmatycznym, skupiały się na praktycznym zastosowaniu otrzymanych wyników. Podmiotem prowadzonej eksploracji byli rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym, przedmiotem natomiast organizacja i zarządzanie czasem dzieci, jak również rozwijanie kreatywności i udział dzieci w zajęciach pozalekcyjnych. Główny problem badawczy sformułowano w następujący sposób: Określenie, jak rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym organizują im zajęcia w tygodniu, a więc jak zarządzają czasem swoich podopiecznych.

Badania zostały zrealizowane za pomocą metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety online oraz wywiadów w formie rozmowy. Badania miały charakter anonimowy. Odpowiedzi nie były traktowane w formie „dobra” lub „zła”. Kwestionariusz ankiety składał się z 26 pytań (15 otwartych, 11 zamkniętych). Grupa badawcza dobrana została w sposób celowy, zapewniający udział rodziców uczniów, których formy organizacji zajęć charakteryzują się zróżnicowaną intensywnością. Teren badań stanowiło województwo śląskie. W badaniach ankietowych przeprowadzonych w okresie od listopada do grudnia 2021 roku wzięło udział 58 rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym (do dalszej analizy zakwalifikowano 50 kwestionariuszy). Wśród badanych było 22 rodziców uczniów z klasy I, 11 z klasy II i 17 z klasy III. W eksploracji jakościowej zwrócono się do 10 osób, z którymi przeprowadzono wywiady w formie rozmowy (grudzień 2021 r.). Wśród badanych było troje rodziców uczniów klas I, troje klas II i czworo klas III. W badaniu sondażowym wyszczególniono zmienne zależne: sposób planowania czasu, udział rodziców w planowaniu czasu dziecka, sposób nadrabiania zaległości w wykonywaniu zadań i obowiązków przez dziecko, priorytety związane z realizacją zadań i obowiązków dziecka przez rodzica oraz dziecko i przyporządkowane im wskaźniki: mieszany, dobrowolny, narzucony, pomoc w wykonywaniu zadań, przypomnienie o obowiązkach, kosztem czasu wolnego, kosztem zajęć dodatkowych, kosztem obowiązków domowych, kolejność wykonywanych zadań i obowiązków po lekcjach; zmienne niezależne: plan zajęć dziecka, udział dziecka w zajęciach pozalekcyjnych wynikający z jego zainteresowań, wyznaczone przez rodziców obowiązki domowe dla dziecka, czas dziecka spędzany na przygotowywaniu do zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, wiek dziecka – klasa do której uczęszcza dziecko i przyporządkowane do nich wskaźniki: tygodniowy wykaz zajęć (forma opisowa lub graficzna), rodzaj zajęć: sportowe, lekcje prywatne, zajęcia organizowane w szkole, zajęcia organizowane w innych instytucjach, rodzaje obowiązków, klasa I, klasa II, klasa III, liczba godzin w tygodniu; zmienne zakłócające: brak możliwości uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, trudności w nauce dziecka – konieczność udziału w korepetycjach, zajęciach terapeutycznych i przyporządkowane do nich wskaźniki: kwestie finansowe, brak ofert w najbliższej okolicy, brak czasu, informacje zawarte w kwestionariuszu ankiety.

Organizacja czasu dzieci klas I–III w opinii rodziców

W wynikach przeprowadzonej eksploracji wyszczególniono dwie części: planowanie czasu (tygodniowy plan zajęć) oraz gradację zadań.

Odnosząc się do rezultatów uzyskanych w pierwszej części kwestionariusza, możemy zauważyć, że plan zajęć dzieci znajduje się w większości domów w widocznym

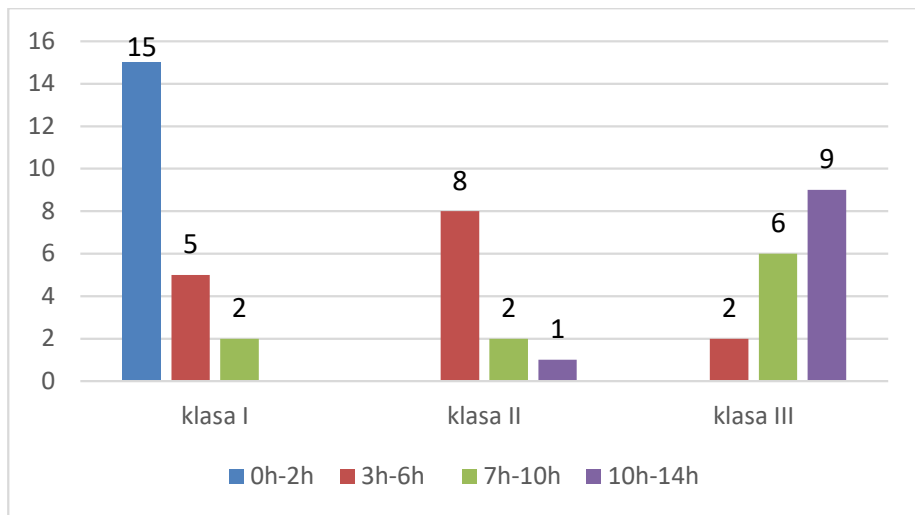
dla wszystkich miejscu, co ma na celu umożliwienie szybkiej orientacji w dokładnym planowaniu czasu i kontroli nad obowiązkami (40 badanych odpowiedziało na pytanie twierdząco). Wszyscy respondenci wskazali, że codziennie przypominają dzieciom o obowiązkach i zadaniach. Żadne z dzieci nie prowadzi kalendarza z zadaniami, co świadczy o braku potrzeby samodzielnego kontrolowania zadań i obowiązków. Większość rodziców biorących udział w badaniu zauważa, że dziecku potrzebna jest pomoc w planowaniu zadań (38). Respondenci zaznaczają, że dotyczy to zarówno pomocy w odrabianiu lekcji, pakowaniu się do szkoły, przypominaniu o zajęciach pozalekcyjnych i wynikających z udziału w nich zobowiązaniach, realizacji obowiązków domowych, spędzaniu czasu wolnego – zachęcaniu dziecka do własnej aktywności w sposób samodzielny (przejęcie inicjatywy przez dziecko co do tego w jaki sposób chce spędzić wolny czas, zabicia nudy), jak również planowaniu dnia pod kątem organizacyjnym: z kim dziecko wróci do domu, jakie czekają je zajęcia, obowiązki, kiedy pójdzie spać, co ma zrobić po powrocie ze szkoły itp. Na dużą samodzielność dzieci w tym wieku wskazuje, że 12 badanych rodziców nie widzi potrzeby udzielania pomocy w planowaniu zadań dziecka.

Z uwagi na fakt, iż badanie dotyczy czasu spędzanego przez dzieci w wieku 7–10 lat, ich udział w zagospodarowaniu swojego czasu zależy od obowiązków szkolnych, domowych (wyznaczanych przez rodziców), pozaszkolnych, możliwości sprawowania opieki przez rodziców (opiekunów, starsze rodzeństwo). To sprawia, że samodzielność dziecka w planowaniu własnego czasu jest w sposób istotny ograniczona.

Z otrzymanych odpowiedzi wynika, że większość (27) z badanych pozwala dzieciom na planowanie czasu w sposób dobrowolny. Dotyczy to: kolejności wykonywanych zadań, podejmowania aktywności poprzez udział w zajęciach pozalekcyjnych, rozwijania pasji i zainteresowań. Część respondentów preferuje mieszany sposób planowania czasu swoim podopiecznym (19), uważając, że niektóre zadania trzeba narzucić, a inne pozostawić samodzielnemu wyborowi dziecka. Najmniejszą grupę badanych (4) stanowili rodzice przejmujący pełną kontrolę nad planowaniem zajęć dziecka, a więc postawę narzucającą. Wynika z tego, że rodzice w miarę możliwości biorą pod uwagę pasje i zamiłowania swoich dzieci starając się wyjść naprzeciw ich potrzebom.

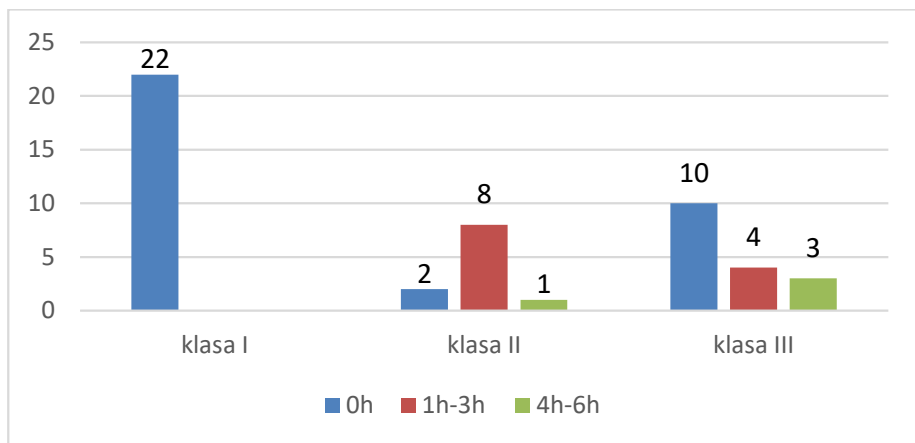
Ważnym aspektem planowaniu obowiązków i zadań jest czas, jaki dziecko poświęca na przygotowanie się do zajęć pozaszkolnych, jak i zajęć szkolnych. Na uwagę zasługuje zróżnicowanie wynikające z tego, do której klasy dziecko uczęszcza.

Wykres 1. Czas spędzony przez dziecko na przygotowaniu do zajęć szkolnych w tygodniu w godzinach.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Czas spędzany przez dziecko na przygotowaniu do zajęć pozaszkolnych w tygodniu w godzinach.



Źródło: opracowanie własne

Uzyskane odpowiedzi wskazują na znaczne zróżnicowanie w tym względzie w klasach II i III. Wówczas pojawia się konieczność wprowadzenia systematycznego odrobienia lekcji, a w przypadku zajęć nadobowiązkowych zróżnicowanie na te, które

wymagają pracy samodzielnej (np. ćwiczeń), i te, które mają charakter rozrywki, miłego spędzenia czasu.

W planowaniu zadań i ustalania kolejności ich realizacji ważnym problemem jest prokrastynacja, inaczej mówiąc odkładanie obowiązków na później. Przyczyn prokrastynacji często doszukujemy się w dzieciństwie. Podłożem tego problemu może być np. nadmiar obowiązków, którym nie byliśmy w stanie sprostać, związany z tym lęk przed niepowodzeniem, niska samoocena, dążenie do perfekcji itp. Jednak odkładanie wykonania zadań nie sprawi, że one znikną, ale wręcz przeciwnie – ich wykonanie może okazać się jeszcze trudniejsze.

Odkładanie przez dziecko pracy na później jest związane z koniecznością nadrobienia zaległości. Z otrzymanych wyników możemy stwierdzić, że większość dzieci jest mobilizowana do wywiązywania się ze swoich obowiązków. Niektórzy z badanych rodziców zaznaczają, że dzieci odkładają pracę na później ze względu na zmęczenie (35 osób badanych), inne zobowiązania – udział w zajęciach dodatkowych (4 osoby), bądź mobilizują się tak, by nie miały zaległości (11 osób badanych).

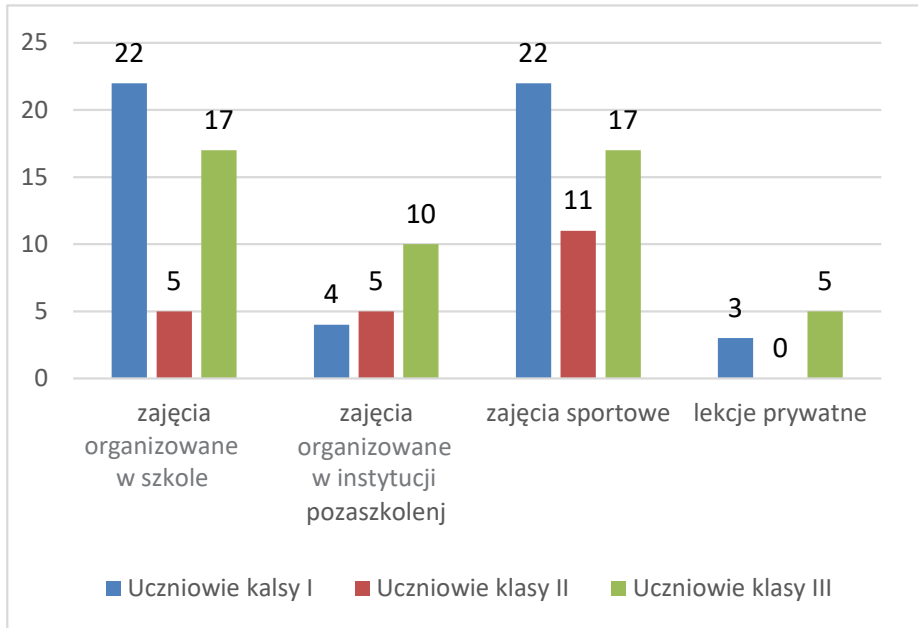
Większość respondentów zaznacza, że dzieci nadrabiają zaległości kosztem czasu wolnego (25 osób), 11 osób deklaruje, że podopieczni nie mają zaległości, pozostali (14) stwierdzili, że dzieci nadrabiają zaległe zadania kosztem obowiązków domowych. Żaden z rodziców nie deklaruje nadrobienia zaległości przez dziecko kosztem zajęć dodatkowych (nadobowiązkowych). To świadczy o dużym znaczeniu tych zajęć dla dziecka, a ich ograniczenie mogłoby być postrzegane jak kara. Wszyscy z badanych deklarują, iż dzieci nie są zmuszane do udziału w zajęciach pozalekcyjnych, dodatkowych. Jako problem wskazują, że dzieci nie mogą brać udziału we wszystkich zajęciach, w których chciałyby uczestniczyć. Wynika to z różnych czynników: brak ofert w najbliższej okolicy zadeklarowało 16 respondentów, na brak czasu wskazało 23 badanych, pozostali (11) zaznaczają, że wynika to z kwestii finansowych.

Organizacja i planowanie czasu są związane z koniecznością dokonywania wyborów, określania priorytetów wymuszających gradację zadań. Nie zawsze to, co zdaniem dziecka jest najważniejsze, może być przez nie realizowane w pierwszej kolejności. Jednak na uwagę zasługuje, że aż 30 respondentów wskazało, iż dziecko po powrocie ze szkoły najpierw odpoczywa, a następnie odrabia lekcje. Zastanawia fakt, że rodzice nie wspominają o ich udziale w obowiązkach domowych, co może świadczyć o tym, że są one wykonywane sporadycznie i zależą od bieżących potrzeb. Odmienne podejście deklaruje 10 rodziców, którzy od swoich dzieci oczekują najpierw wywiązania się z zadań szkolnych i domowych, a następnie pozwalają na odpoczynek. Pomoc w obowiązkach, odpoczynek, a następnie odrabianie lekcji wskazało 10 badanych.

Poza obowiązkami szkolnymi i domowymi dzieci uczestniczą w różnych zajęciach dodatkowych mających na celu rozwijanie ich zdolności, potrzebę aktywności fizycznej i pozwalających na samorealizację. Wszyscy badani rodzice deklarują udział

wychowanków w zajęciach pozalekcyjnych, w tym: zajęciach sportowych takich jak: basen, piłka nożna, szermierka, hokej na lodzie, jazda konna; zajęciach prowadzonych w innych instytucjach: z zakresu rysunku, ceramiki, śpiewu, gry na gitarze, tańca; zajęciach organizowanych w szkole: kółko gier planszowych, zajęcia z programowania, zajęcia umuzykalniające, zajęcia taneczne, zajęcia plastyczne; lekcjach prywatnych: nauka języka angielskiego, gra na pianinie.

Wykres 3. Udział dzieci w zajęciach pozalekcyjnych



Źródło: opracowanie własne

Największym zainteresowaniem cieszą się zajęcia sportowe, w których udział biorą dzieci wszystkich badanych rodziców. Najmniej dzieci bierze udział w zajęciach prywatnych (może to być związane z sytuacją materialną rodziny). Wszyscy uczniowie klas I korzystają z zajęć odbywających się w szkole. Uczniowie klas II są najmniej aktywni pod względem udziału w zajęciach nadobowiązkowych.

Z badań pilotażowych przeprowadzonych wśród 50 rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym wynika, że ich podopieczni mają bogato zorganizowany czas pozalekcyjny. Nie unikają obowiązków domowych, jak i tych związanych z nauką szkolną i pozaszkolną. Chętnie biorą udział w zajęciach sportowych o różnym charakterze, a także zajęciach artystycznych. Czas poświęcony na naukę jest zróżnicowany i zależy od klasy, do której uczęszczają dzieci.

Planowanie czasu wolnego stanowi nie lada wyzwanie dla rodziców, biorąc pod uwagę szeroką gamę zainteresowań ich pociech. Zaobserwowano, że udział w zajęciach dodatkowych nie stanowi dla większości z rodziców problemu wynikającego z kwestii finansowych, a raczej z braku czasu, lub braku ofert w najbliższej okolicy.

Badanie omówione powyżej stanowiło wstęp do podjętych eksploracji jakościowych w których wzięło udział 10 rodziców: 3 rodziców uczniów klasy I, 3 rodziców uczniów klasy II, 4 rodziców uczniów klasy III.

Wywiad dotyczył dwóch zagadnień poruszanych w badaniach pilotażowych, takich jak: planowanie czasu (tygodniowy plan zajęć), gradacja zadań. W poniższym omówieniu zawarliśmy fragmenty wypowiedzi rodziców z przeprowadzonych wywiadów.

W rozmowach z rodzicami uczniów klas I zauważamy, że dzieci posiadają zbilansowany tygodniowy rozkład zajęć. Uczestniczą w różnorodnych formach spędzania czasu, na ogół zgodny z ich preferencjami.

Uważam, że jak na uczennicę klasy pierwszej moja córka ma zbilansowany plan zajęć. Czas spędzany w szkole na zajęciach lekcyjnych nie przekracza pięciu godzin, co daje jej możliwość uczestniczenia w różnych dodatkowych formach spędzania czasu.

Syn spędza czas tak jak lubi.

Plan wisi na lodówce i jest w nim wszystko – zajęcia szkolne, pozaszkolne, wizyty u lekarzy, niespodziewane zadania do realizacji, podział obowiązków zarówno córki, jak i naszych – kto kiedy odbiera ją ze szkoły, na jakie zajęcia zawozi itp.

Za planowanie czasu dzieci odpowiadają rodzice – szczególnie matki:

W domu za planowanie odpowiada żona. Ona czuwa nad grafikiem. Dlatego my nie mamy nic do dyskusji.

Kolejnym aspektem poruszonym przez badanych jest wywiązywanie się dzieci z obowiązków domowych.

W ciągu tygodnia córka nie ma obowiązków domowych, jednak w weekendy staramy się, by brała w nich z nami udział. Dużo zadań do realizacji ale daje radę. Nie marudzi.

Rodzice uczniów klas II zwracają uwagę na trudności związane z planowaniem tygodniowego rozkładu zajęć, które wynikają z różnych czynników.

Plan zajęć ten narzucony przez szkołę to Himalaje absurdu, nie dość że na popołudnie prawie wszystkie dni to w każdym dniu po 3, 4, lekcje. Nie ma zajęć rano w których by mógł syn uczestniczyć, dlatego musi być w świetlicy.

Plan zajęć córki jest podzielony na czas spędzany ze mną, jak i z ojcem, ponieważ jestem samotnie wychowującą matką. Kiedy córka jest ze mną staram się, by uczestniczyła w różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych i sportowych, jednak w dni i weekendy, kiedy jest pod opieką swojego ojca, nie uczestniczy w dodatkowych zajęciach, mimo że wyrażała taką chęć.

Niektóre z wypowiedzi rodziców są budujące np.

Plan planuje się sam. Nie czuwam nad nim. Jest zależny do zajęć szkolnych. Reszta to widzimisię.

Wskazuje to na swobodne podejście do planowania jak koniecznej czynności życiowej. Wśród wypowiedzi rodziców uczniów klas III możemy dostrzec nadmiar obowiązków, jakimi obarczone są dzieci, który zobowiązuje do bardziej dokładnego planowania zajęć.

Planowanie to istny horror, zawsze mnie przeraża. W tym roku szkolnym jest jeszcze trudniej. Pomyśli mojego dziecka co do zajęć, w których chciałby uczestniczyć dodatkowo, zajęłyby mu pewnie i noce, dlatego nie udało się wszystkiego zrealizować.

Do planowania i realizacji zajęć dziecka często zaangażowana jest cała rodzina, co również uwidacznia się w przeprowadzonych wywiadach.

Planowanie to podstawa naszej egzystencji. Nie dalibyśmy rady. Mamy trójkę dzieci w wieku wczesnoszkolnym i szkolnym. Bez pomocy dziadków by się to nie udało.

Odnosząc się do organizacji czasu po przyjściu dziecka ze szkoły, pojawiają się różnicowane wypowiedzi rodziców:

Córka sama decyduje co robi po przyjściu ze szkoły. Ja sprawdzam jedynie realizację zadania domowego i obowiązków jakie miała do zrobienia w domu pod koniec dnia.

Syn uważa, że ma czas na wszystko. Często odkłada pracę na później.

Najważniejsza jest szkoła. Dlatego po przyjeździe do domu syn odrabia lekcje. Później ma czas dla siebie, albo i nie, w zależności, która jest godzina i jakie ma jeszcze zaplanowane aktywności.

Córka sama nas informuje, jakie obowiązki będzie realizować po przyjeździe ze szkoły, na jakie zajęcia może chodzić i o której są. Stara się sama wpisywać w grafik zadania i dodatkowe zajęcia, co ułatwia nam planowanie. Jest zaradna.

Wnioski

Kształtowanie postaw życiowych dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest nierozdzielnie związane z umiejętnością organizacji i planowania czasu. Podstawa programowa szkoły podstawowej uwzględnia rozwijanie takich kompetencji jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość w ramach poszczególnych przedmiotów. Z przeprowadzonych badań wynika, że stopień opanowania umiejętności planowania czasu przez dzieci jest zróżnicowany. Większość dzieci korzysta z pomocy rodziców w planowaniu zajęć i ich realizacji, co mogłoby świadczyć, że nie nabyło umiejętności w tym zakresie. Jednak nie zawsze jest to prawda. Zdarza się, że brak udziału w planowaniu swojego czasu przez dziecko wiąże się z nadopiekuńczością rodziców, chęcią posiadania kontroli, obawami, że dziecko nie będzie w stanie samodzielnie zorganizować sobie czasu. Niewielka próba badawcza nie pozwala na dokonanie uogólnień. Jednak uzyskane na podstawie analizy danych wyniki pozwalają na ocenę świadomości indywidualnej badanych. Obserwujemy, że stosunek rodziców do kwestii związanych z organizacją i planowaniem czasu dziecka jest zróżnicowany. Jedną z przyczyn tego stanu jest posiadanie przez rodziców kompetencji w zakresie planowania czasu (jak i ich brak). Nawet w przypadku posiadania kompetencji w tym zakresie przez rodziców, często są one nieuświadomione, ujawniają się sporadycznie i wynikają z doświadczenia życiowego czy nawyków wyniesionych z pracy. W celu właściwego ukształtowania postaw dziecka nie wystarczy ograniczyć się do przekazania wiedzy lub nabycia umiejętności w tym zakresie w oparciu o edukację szkolną. Niezbędna jest możliwość ich zastosowania w życiu codziennym. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że część dzieci posiada takie możliwości zarówno w domu, jaki i w trakcie zajęć pozaszkolnych oraz kontaktów z rówieśnikami. Rolą rodziców w tym zakresie – jeżeli nie wprost uczenie tych umiejętności – jest pomoc w ich utrwalaniu w praktyce. To w znacznym stopniu pozwoli dziecku na nabywanie cech osoby przedsiębiorczej, zaradnej życiowo, gotowej do podejmowania różnorodnych wyzwań i osiągania sukcesów. Istotnym wsparciem tego procesu byłoby świadome korzystanie z technik zarządzania czasem. Techniki te nie są zarezerwowane jedynie dla menadżerów, ale mogą i powinny być

wykorzystywane przez nas wszystkich, także nasze dzieci. Nadmiar zajęć i obowiązków dzieci w okresie edukacji wczesnoszkolnej sprawia, że umiejętności zarządzania czasem nie są czymś abstrakcyjnym. Pozwalają lepiej planować i organizować zajęcia nadobowiązkowe, wynikające z jednej strony z potrzeb dziecka i oczekiwań rodziców, a z drugiej strony presji środowiska społecznego. Opanowanie najpopularniejszych technik zarządzania czasem pozwala np. na tworzenie listy zadań do realizacji (check lista, mapa myśli, fotografia dnia pracy, lista pomysłów, lista zadań); planowania wykorzystania czasu (pomodoro, 2 minuty, złota godzina, zasada 60/40, ALPEN, prawo Parkinsona, zasada 168 godzin, bloki czasowe); określenia priorytetów – gradacji zadań (zjedz żabę, zasada salami, efekt piły, zasada szwajcarskiego sera, jedna rzecz, matryca priorytetów Eisenhowera). Przytoczone wyżej techniki wymagają oczywiście dostosowania do potrzeb i możliwości zarówno dzieci, jak i rodziców, jednak ich poznanie i stosowanie ułatwi planowanie nie tylko czasu dziecka, ale całej rodziny.

Bibliografia

- Bieniok H. (2010). *Zarządzanie czasem. Poradnik dla mało efektywnych*, Warszawa: Difin.
- Bieniok H. (2019). *Podstawy przedsiębiorczości osobistej (zaradności życiowej) czyli jak osiągnąć sukces w życiu*, Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Bieniok H. (2021). *Zarządzanie samym sobą, czyli książka dla każdego, dowcipnie – kreatywnie – praktycznie*, Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Bloomquist M.L. (2013). *Skills training for struggling kids*. New York: Guilford Press.
- DiPipi C., Steere D. (2016). *Teaching Time Management to Learners with Autism Spectrum Disorder*. Shawnee, Kansas, USA: AAPC Publishing.
- Fatih K., Erhan D., Ritter N.L. (2012). *Test Review: Children's Organizational Skills Scales* „Journal of Psychoeducational Assessment” nr 30, s. 205.
- Gallagher R., Spira E.G., Rosenblatt J.L. (2018). *The Organized Child: An Effective Program to Maximize Your Kid's Potential in School and in Life*. New York, London: The Guildford Press.
- Kilar W., Rachwał T. (2019). *Przedsiębiorczość w edukacji przedszkolnej i szkole podstawowej w warunkach zmian podstawy programowej*, [w:] *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*. T. Rachwał (red.), Warszawa, Wydawnictwo: FRSE, s. 125–130.
- Kondracka-Szala M., Malinowska J. (2016). *Studiowanie – czas na rozwijanie postawy przedsiębiorczej nauczycieli dziecka młodszego? Analiza porównawcza programów kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na polskim i fińskim uniwersytecie*, „e-mentor”, nr 3 (65), s. 9, DOI:10.15219/em65.1252 [dostęp: 13.01.2022].
- Marshall M. (2019): *Time Management Skills for Kids: Simple Strategies to Help Your Kids Win at Any Situation*. Independently Published.
- Oeszlaeger-Kosturek, B. (2017). *Przedsiębiorczość – istota i sposoby kształtowania w procesie edukacji wczesnoszkolnej* [w:] A. Murzyn, U. Suźcicki (red.), *Przedsiębiorczość jako wartość edukacji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 154–166.

- Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie komunikatu Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Realizacja wspólnotowego programu lizbońskiego: rozbudzanie ducha przedsiębiorczości poprzez edukację i kształcenie” COM(2006) 33 wersja ostateczna (2006/C 309/23). Dz. Urz. UE 16.2006.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. 2017, poz. 356. Załącznik nr 2.*
- Snowden S. (2020). *ADHD Workbook for Kids: The Right Tips and Techniques for Organizing Solutions, Time Management and Learning Tools for Inattentive People*. La Vergne, Tennessee, USA: Lightning Source Inc.
- Wallace, Heather Sedges (2010). *An Investigation of Time Management and Organization in Head Start Families*. PhD diss., University of Tennessee. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/756
- Wennberg B. (2019). *Keeping track of time Daily time management, participation, and time-related interventions for children, adolescents, and young adults with neurodevelopmental disorders*. Linköping: University Medical Dissertation No. 1717.
- Zalecenie Rady (Unii Europejskiej) z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), Dz. UE 2018/C 189/01, s. 11.*

ADRES DO KORESPONDENCJI

Karolina Kantyka-Dziwisz
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: kkantyka@ath.bielsko.pl

Sławomir Kantyka
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
e-mail: slawomir.kantyka@ue.katowice.pl