

Dr Witold Ligęza

**Uniwersytet Pedagogiczny
Grupa Edukacyjna OTE Kangur**

Tekst opublikowany w: Szmidt, K. J. (red.), „Dydaktyka twórczości. Koncepcje - problemy - rozwiązania”.(s. 285-297). Kraków: Impuls.

MODEL ROZWOJU KOMPETENCJI KREATYWNEJ U DZIECI OD 3 ROKU ZYCIA

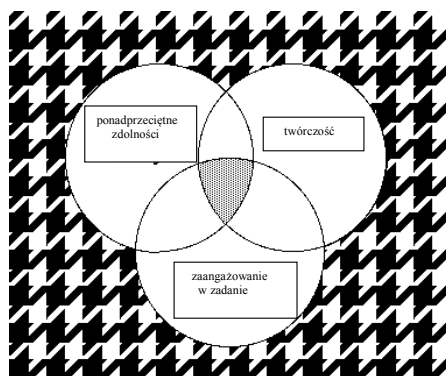
Podstawy teoretyczne

Pojęcie twórczości, choć nadal budzące wiele emocji wśród naukowców, wydaje się być na gruncie psychologii (Nęcka, 2001; Runco, Pritzker, 1999), czy pedagogiki (Szmidt, 2001) coraz lepiej opisane. Jednocześnie w dalszym ciągu, w zależności od orientacji badawczej, czy teoretycznej, autorzy opisują pojęcie twórczości w różnym kontekście - wytworu, procesu twórczego, osoby twórcy, czy też czynników zewnętrznych wpływających na aktywność twórczą. Wielu badaczy odwołuje się do konieczności systemowego ujęcia twórczości, które polega na uwzględnieniu w procesie twórczym czynników działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje. W Polsce, przykładem systemowego ujęcia twórczości w perspektywie zarówno psychologicznej, jak i socjologicznej kulturowej, jest koncepcja transgresji J. Kozielskiego (1997). Na uwagę zasługuje również koncepcja interakcyjnej przestrzeni twórczości jednostki M. Stasiakiewicza (1999, s. 141). Wśród wielu innych ujęć systemowych należy z pewnością wymienić koncepcję twórczego „inwestowania” R. Sternberga i T. Lubarta (za Nęcką, 2001), która dla wyjaśnienia pojęcia twórczości odwołuje się do metafory kupowania i sprzedawania akcji na rynku papierów wartościowych („tanio kupić, by drogo sprzedać”). Swoją radykalnością wybija się systemowa teoria twórczości M. Csikszentmihalyi, który uważa, że podmiotem twórczości jest złożony system składający się z trzech podsystemów: jednostki, pola i domeny (za Nęcką, 2001).

Całościowy, interakcyjny sposób opisu, dotyczy również pojęcia zdolności i uzdolnień twórczych, ich genezy, struktury i mechanizmu funkcjonowania. Szerokie omówienie tej problematyki znajdziemy w literaturze (Limont, 1994; Partyka, 1999; Wiechnik, 1996). Z punktu widzenia tego opracowania wydaje się wskazane przypomnienie wybranych koncepcji w zakresie psychologii zdolności i uzdolnień twórczych.

Na szczególną uwagę zasługuje wciąż udoskonalany, trójpłaszczyściowy model funkcjonowania zdolności J. Renzullo (1998). Według tej koncepcji zdolności rozwijają się poprzez interakcję trzech czynników: uzdolnień (intelektualnych, artystycznych,

psychomotorycznych i społecznych), motywacji (zaangażowania w zadanie) i środowiska oraz zdolności twórczych (myślenie dywergencyjne, oryginalność, pomysłowość, fantazja).



Rys. 1. Trójpierścieniowy model struktury zdolności J. Renzullo (1998)

Koncepcję teoretyczną Renzullo rozwinął w swoim triadowym ujęciu F. Mönks (Limont, 1994). Podkreślił on złożoność struktury zdolności poprzez wskazanie na zaangażowanie w nie wielu sfer osobowości i interakcje ze środowiskiem społecznym.

W Polsce w latach osiemdziesiątych, model zbliżony do teorii Renzullo i Mönksa, opracował S. Popek (2001). Opiera się on na „triadzie zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i uzdolnień twórczych. wchodzi one ze sobą w interakcje o różnym nasileniu (...). uzyskują one postać aktywną dzięki motywacyjnej i emocjonalnej sferze osobowości w sprzyjających warunkach środowiska społeczno – kulturowego.” (Popek, 2001, s.116).

Rozwojowe modele twórczości

Jednym z czynników podlegających zmianom rozwojowym jest twórczość. W literaturze przedmiotu możemy wyróżnić koncepcje skoncentrowane na rozwojowym aspekcie zdolności twórczych. Są to między innymi koncepcje J. Piageta (1966) i D.H. Feldmana (1999). Feldman za punkt wyjścia przyjął, powszechnie znaną, teorię równoważenia struktur poznawczych Piageta jako wyjaśniającą zmiany rozwojowe w myśleniu logicznym dziecka. Założył jednak, że oprócz uniwersalnego rozwoju zdolności intelektualnych istnieje indywidualny, jednostkowy rozwój kompetencji w określonej dziedzinie działania. Stworzył model rozwojowy człowieka, w którym wyjaśnia rozwój jednostki od fazy uniwersalnej do unikatowej. Rozwój jednostki ma charakter ciągły, ale zróżnicowany na wielu poziomach aktywności. Dziecko będąc na poziomie uniwersalnym w obszarze rozwoju poznawczego może być na poziomie unikatowym np. w rozwoju uzdolnień plastycznych. Feldman (1999) także zauważa, że środowisko samo w sobie nie jest w stanie

sprovokować zmian rozwojowych. Wpływ środowiska jest o tyle ważny, że przyspiesza i ułatwia te zmiany.

Warto jednak zauważyć tendencję, że niektóre z zaobserwowanych problemów w badaniach nad rozwojem kreatywności nie tylko opierają się na niekompletnej wiedzy o rozwoju, ale także brakuje im związku z wiedzą z zakresu psychologii rozwojowej (Rostan, Goertz, 1999). Oczywiście przedmiotem zainteresowania psychologii twórczości jest rozwój poszczególnych zdolności, albo rozwój jednostki w wybranym kontekście (np. Gardner, 1998). Brakuje jednak holistycznego ujęcia problematyki twórczości w kontekście wiedzy o rozwoju człowieka w kontekście całego jego życia – od narodzin do śmierci. Świadczy o tym m.in. brak omówienia problematyki rozwoju twórczości w podstawowej obecnie publikacji polskiej z tej dyscypliny – „Psychologii twórczości” E. Nęcki (2001).

Rozwój twórczości, oprócz mocy wyjaśniającej mechanizmy ludzkiej aktywności twórczej, jest bardzo związany z działaniami aplikacyjnymi w postaci programów stymulujących rozwój twórczy dzieci, młodzieży i dorosłych. Przykładem może być wiedza na temat okresów krytycznych w rozwoju twórczości (por. m.in. Hurlock, 1985). Okresy „kryzysów rozwojowych” mogą negatywnie wpływać na twórczy rozwój jednostki. Jednak, jeżeli „w odpowiednim momencie pojawi się właściwa interwencja, okres ten może zostać wykorzystany do przejścia do fazy następnej, o wyższym zintegrowanym poziomie rozwoju” (Limont, 1994 s.127). Okazuje się, że wiedza o rozwojowym aspekcie twórczości, o składających się nań kryzysach i fazach rozwojowych może być podstawową dla praktyki edukacyjnej.

Mimo dobrego rozwoju psychologii twórczości jako nauki, w Polsce mamy niewiele programów edukacyjnych uczących umiejętności istotnych dla twórczego myślenia (Nęcka, 2001). Istnieją próby wykorzystania w praktyce szkolnej tylko jednego sposobu stymulowania twórczości – przykładem są prace W. Limont (1994), które wykorzystują zasady tzw. synektyki. Systematyczne prowadzenie w szkołach „lekcji twórczości” jest możliwe dzięki podręcznikom opracowanym pod kierunkiem K.J. Szmidta (1996, 2000): „Porządek i Przypoda. Lekcje twórczości” oraz „Żywioty lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym.”. Autorzy kładą nacisk na znaczenie procesu twórczego i postawę twórczą. W dążeniu do osiągnięcia szeroko pojętej postawy twórczej rozróżniają cele skupione wokół sfer: poznawczej, emocjonalno – motywacyjnej i działaniowej ucznia.

Nabywanie kompetencji. Kompetencje twórcze

We współczesnych koncepcjach psychologicznych – szczególnie rozwoju, uczenia się, zdrowia - pojęcie **kompetencji** jest jedną z podstawowych kategorii analizy przebiegu i efektów zmian rozwojowych, poziomów adaptacji jednostki, osobistej świadomości

posiadanych sprawności i umiejętności. „Jest pojęciem pozwalającym na określenie relacji między zasobami jednostki a zasobami środowiska i możliwościami ich kształtowania” (Stasiakiewicz, 1999, s.147). Jedną z podstawowych, nabywanych w rozwoju, kompetencji człowieka jest kompetencja komunikacyjna, czyli „zdolność (umiejętność) posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i do słuchacza (słuchaczy)” (Kurcz, 2002, s. 246). Jest to zdolność złożona, w skład której wchodzi: kompetencja lingwistyczna, umiejętności poznawcze, umiejętności społeczne, umiejętności interakcyjne i kulturowe. Kompetencja komunikacyjna podlega zmianom w ontogenezie, a poszczególne umiejętności opanowywane są w różnych okresach rozwojowych w sposób specyficzny dla każdego z nich (Kielar – Turska, Białicka – Pikul, 1993). Wiele danych wskazuje na możliwości stymulowania rozwoju kompetencji komunikacyjnej dziecka, szczególnie w wieku wczesnego i średniego dzieciństwa. Rozwój tej sprawności w znacznym stopniu warunkuje skuteczne funkcjonowanie w sytuacjach edukacyjnych (Kielar – Turska, 1992). Rolę rozwoju kompetencji komunikacyjnej również w zajęciach aktywizujących tworzącą aktywność dziecka podkreślał W. Ligęza (2000).

Obok kompetencji komunikacyjnej, pojęcie kompetencji pojawia się w psychologii w bardzo wielu kontekstach. Miedzy innymi mówimy o kompetencjach poznawczych (Kielar – Turska, 2000), czy społecznych (Stefańska – Klar, 1995). Z punktu widzenia tego opracowania istotne są kompetencje w zakresie twórczości. O kompetencji heurystycznej pisze Nęcka (1985), używając tego pojęcia w kontekście treningu twórczości dla nauczycieli. Jest to umiejętność ćwiczona i opanowywana w trakcie treningu, polegająca na umiejętnym stosowaniu technik i zabiegów heurystycznych, które uprawdopodobniają osiągnięcie twórczego efektu.

Pojęcia „kompetencje twórcze” w opisie złożonego modelu interakcyjnej przestrzeni twórczości jednostki używa M. Stasiakiewicz (1999). Pojęcie to ma moc wyjaśniającą wobec wyróżnionych w koncepcji Stasiakiewicza modusów działania i wartościowania. Autor wyróżnia cztery kompetencje twórcze – po dwie w obrębie każdego modusu. Kompetencja dyspozycyjna to względnie trwałe właściwości jednostki, takie jak wiedza, zdolności, cechy temperamentalne, które składają się na jej potencjał twórczy. Kompetencja aktualizująca to umiejętności wykorzystania przez jednostkę posiadanych sprawności poznawczych i emocjonalnych w radzeniu sobie z umiejętnością formułowania i rozwiązywania zadań twórczych. Kompetencja dyspozycyjna i aktualizacyjna wchodzi w skład modusu działania. Na modus wartościowania składają się kompetencje: własna i nadana. Kompetencja własna to względnie stała cecha twórczej samooceny, wyznacza jej zakres i kierunek podejmowanej aktywności. Kompetencja nadana jest społeczną atrybucją kreatywności osoby i jej działania oraz wartości twórczej produktu (Stasiakiewicz, 1999, s. 146 – 158). Żadna z kompetencji nie

stanowi osobno warunku wystarczającego aktywności twórczej – jest on spełniony w ich związkach interakcyjnych.

Zaletą koncepcji teoretycznej Stasiakiewicza jest jej interakcyjny charakter, który łączy podejście poznawcze z koniecznością uwzględnienia w twórczości jednostki jej szeroko rozumianego środowiska. Jednak, podobnie jak wobec większości modeli teoretycznych i wobec tej teorii można powtórzyć za Szmidtem (2001, s.44) pytanie „w jaki sposób rozwijać „system funkcjonalny indywidualnej twórczości”, by owa rozwinięta osobowość twórcza była zdolna wytworzyć produkt, który ma szanse spełniać wymagania pola twórczości i wejść na trwałe do danej dziedziny twórczości”.

Model rozwoju kompetencji kreatywnej W. Ligęzy i K.T. Piotrowskiego

W powyższej, krótkiej analizie zwrócono uwagę na sposób opisu twórczości jako zjawiska wielowymiarowego. Tekst ten nie ma jednak ambicji rozstrzygnięcia sporu definicyjnego tak wieloznacznego pojęcia, jakim jest twórczość. Próba rozumienia twórczości w kontekście interakcyjnym i rozwojowym ma na celu stworzenie podstaw teoretycznych pod model rozwoju kompetencji kreatywnej, którego aplikacja ma na celu stymulowanie rozwoju twórczego dzieci od 3 do 12 lat.

Podstawę teoretyczną modelu Ligęzy i Piotrowskiego jest omawiany już, trójpierścieniowy model funkcjonowania zdolności J. Renzullo (1998). W odróżnieniu od koncepcji Renzullo, efektem interakcji wyróżnionych obszarów nie ma być jednak talent, czy zdolności specjalne, ale rozwój kompetencji kreatywnej.



Rys. 2. Model rozwoju kompetencji kreatywnej W. Ligęzy i K.T. Piotrowskiego

Założeniem modelu jest przede wszystkim **opis** interakcji czynników, które oddziałują na dzieci w wieku od lat 3 do 12, uczęszczające na roczny cykl Kursu Twórczego Rozwoju w Ośrodku Twórczej Edukacji „Kangur” w Krakowie. Na tym poziomie prac nie można

bowiem przyjąć modelu, jako uniwersalnego wyjaśnienia możliwości oddziaływać na twórczą aktywność dzieci w określonym wieku. Autorzy modelu, po ponad sześciu latach prowadzenia zajęć dla dzieci przez zespół Ośrodka, wskazują jednocześnie na inne korzyści płynące ze zdefiniowania pojęcia kompetencji kreatywnej - na przykład w sposobie szkolenia nauczycieli do twórczej edukacji (Ligęza, Piotrowski, 2001).

Przyjmując definicję kompetencji jako „właściwość, zakres uprawnień do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności” (Kopaliński, 1980) i wzorując się na różnych jej rodzajach omawianych w literaturze psychologicznej (przede wszystkim opisywanej powyżej kompetencji komunikacyjnej), możemy podjąć próbę zdefiniowania pojęcia kompetencji kreatywnej w rozumieniu założeń modelu Ligęzy i Piotrowskiego.

Przez **kompetencję kreatywną** będziemy rozumieli indywidualną zdolność do twórczej aktywności w różnych sytuacjach społecznych i niespołecznych. Składa się na nią wiele umiejętności, a przede wszystkim:

- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów dywergencyjnych odpowiednich do wieku
- wprawa w posługiwaniu się operacjami umysłowymi biorącymi udział w procesie twórczym
- umiejętność wykorzystywania emocji pozytywnych związanych z procesem twórczym i radzenie sobie z pojawiającymi się emocjami negatywnymi
- umiejętność wytwarzania w sobie motywacji autonomicznej i korzystanie z niej
- wykorzystywanie wspierającej roli otoczenia w procesie twórczym
- zdolność do ekspresji, spontaniczności w różnych sytuacjach
- umiejętność współpracy i zdrowej rywalizacji w grupie (głównie rówieśniczej)
- umiejętność autoprezentacji i prezentacji swojego dzieła
- stosowanie zasad komunikacyjnych.

Wyżej wymienione zdolności i umiejętności ćwiczone są i rozwijane na zajęciach Kursu Twórczego Rozwoju, które od sześciu lat prowadzone są w Ośrodku Twórczej Edukacji „Kangur” w Krakowie. Są to umiejętności z obszarów tworzących model Ligęzy i Piotrowskiego - zarówno twórczości, zdolności i umiejętności jednostki, jak i motywacji wraz z wpływem środowiska. Na szczególną uwagę zasługuje obszar **wplywu środowiska** – właśnie on wyróżnia program Kursu Twórczego Rozwoju od innych, opublikowanych programów wspierających aktywność twórczą dziecka.

W obszarze Środowiska wyróżniamy doskonalenie umiejętności z obszaru m.in.:

Umiejętności społecznych

Pracy w grupie

Komunikacji i reguł komunikacyjnych,
ale przede wszystkim **zintegrowanie zabiegów wychowawczych** poprzez

Współpracę z rodzicami

Szkolenie nauczycieli i wychowawców z tematyki psychopedagogiki twórczości.

Te dwa ostatnie elementy pokazują systemową pracę Ośrodka i możliwość oddziaływania na rozwój kompetencji kreatywnej w szeroko pojętym środowisku

Współpraca z rodzicami obejmuje m.in.: wspomaganie ich działań, informowanie rodziców na bieżąco o postępach dziecka i jego funkcjonowaniu w grupie, przekazywanie wiedzy pedagogicznej dotyczącej interesujących rodziców zakresów wiedzy uwrażliwiającej na dziecko, jego potrzeby, możliwości, powinności, uzgadnianie z rodzicami kierunku i zakresu działań edukacyjnych wchodzących w zakres kursu a uzupełnianych, kontrolowanych i wzmacnianych w domu, wspieranie rodziców poszukujących sposobów zmiany relacji z dziećmi.

Szkolenie nauczycieli i wychowawców jest realizowane na bieżąco w ramach Ośrodka. Kilka kursów dotyczy zagadnień psychopedagogiki twórczości i twórczej aktywizacji ucznia w różnym wieku. Nauczyciele są również zapoznawani z prowadzeniem zajęć w szkole zgodnie z programami edukacyjnymi „Porządek i przygoda. Lekcje twórczości.” (Szmidt, 1996) oraz „Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym.” (Szmidt, Bonar, 2000)

Model rozwoju kompetencji kreatywnej - implikacje i weryfikacja

Zajęcia w Ośrodku twórczej Edukacji „Kangur” odbywają się w grupach wiekowych od dzieci trzy letnich do dwunastolatków. Program dla wszystkich grup dostosowany jest do możliwości rozwojowych uczestników i zróżnicowany tematycznie. Oddziaływania na każdą grupę mają służyć przede wszystkim nabywaniu przez dzieci kompetencji kreatywnej na poziomie zależnym od wieku i indywidualnych możliwości. Przyjęcie takiego założenia pozostaje w zgodzie ze słusznym stanowiskiem psychologii rozwojowej, traktowania rozwoju w sposób całościowy (Kielar – Turska, 2000).

Czy model rozwoju kompetencji twórczej jest koncepcją trafną. Na to pytanie tylko częściowo mogą odpowiedzieć pomiary testami twórczości (m.in. Urbana i Jellena) dokonywane na początku i końcu zajęć. Choć pokazują one wzrost osiąganych przez dzieci wyników, to jednak nie ma możliwości kontroli wszystkich zmiennych, które mogły wpłynąć na taki stan rzeczy. Nie można tych wyników traktować więc jako bezpośredniej weryfikacji modelu. Warto jednocześnie zdać sobie sprawę, że w przypadku zajęć prowadzonych z dziećmi w celu nabywania kompetencji kreatywnej, nie mamy do czynienia z sytuacją eksperymentalną. Dlatego pomysł na dalszą weryfikację modelu nie będzie miał, przynajmniej początkowo, charakteru eksperymentalnego.

Jako pierwszy krok planowany jest opis przypadków dzieci, które:

1. tylko uczęszczają na zajęcia do Kangura
2. uczęszczają na zajęcia do Kangura i w szkoleniach wzięli udział ich rodzice
3. uczęszczają na zajęcia do Kangura i szkoleniach wzięli udział ich nauczyciele
4. uczęszczają na zajęcia do Kangura i szkoleniach wzięli udział ich nauczyciele i ich rodzice.

Porównanie postępów tych dzieci w nabywaniu kompetencji kreatywnej może nam dostarczyć informacji weryfikujących omawiany model, ale także wskazówek dla systemowej pracy nad kompetencją kreatywną w środowisku szkolnym i rodzinnym.

Liteartura:

Feldman D.H. (1999). The development of creativity. W: Sternberg R.J. (ed.), Handbook of Creativity (s. 169 – 189) Cambridge University Press

Gardner. H (1998). Niepospolite umysły. Warszawa: Wab

Hurlock E.B. (1985). Rozwój dziecka. Warszawa: PWN

Kielar – Turska M. (1992). Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie? W: Wychowanie w przedszkolu 1992/6

Kielar – turska M. (2000). Wczesne dzieciństwo. W: Harwas – Napierała B., Trempała J. (red.). Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2. Warszawa: PWN

Kielar – Turska M., Białecka – Pikul M. (1993). Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań. W: Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej 1993, tom 1, Nr 3, s. 3-19

Kopaliński W. (1980). Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Warszawa: Wiedza Powszechna

Kozielecki J. (1997). Transgresja i kultura. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”

Kurcz I. (2000). Język i komunikacja. W: Strelau J (red.) Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Gdańsk: GWP

Ligęza W. (2000). Twórczość dziecka w wieku 4 – 10 lat a komunikacja interpersonalna. W: Derbis R. (red.). Jakość rozwoju a jakość życia. Częstochowa: Wydawnictwo WSP Częstochowa

Ligęza W., Piotrowski K.T. (2001). Rozwój kompetencji kreatywnej u dzieci a sposób szkolenia nauczycieli (na przykładzie Małopolskiego Niepublicznego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli). W: Wychowanie na co dzień Nr12. Łódź: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit

Limont W. (1994). Synektyka i zdolności twórcze. Łódź: Ravi

- Nęcka E. (1985). Grupowy trening twórczości dla nauczycieli. W: Psychologia wychowawcza 1985/3
- Nęcka E. (2001). Psychologia twórczości. Gdańsk: GWP
- Parytyka M. (1999). Zdolni, utalentowani, twórczy. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej MEN
- Piaget, J. (1966). Studia z psychologii dziecka. Warszawa: PWN
- Popek S. (2001). Człowiek jako jednostka twórcza. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Renzulli, J. S. (1998). The Three-Ring Conception of Giftedness W: Baum, S. M., Reis, S. M., & Maxfield, L. R. (Eds.). Nurturing the gifts and talents of primary grade students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rostan S.M., Goertz J. (1999). Creators thinking and producing: toward a developmental approach to the creative process. W: Fishkin A.S. (ed.), Investigating creativity in youth: research and methods (s. 97 – 115). New Jersey: Hampton Press, INC.
- Runco M.R., Pritzker S. (red.). (1999). Encyclopedia of Creativity. Academic Press
- Stasiakiewicz M. (1999). Twórczości i interakcja. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Stefańska – Klar (1995). Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji. Wybrane zagadnienia. W: Mandal M., Stefańska – Klar R. (red.). Współczesne problemy socjalizacji. Katowice: Wydawnictwo UŚ
- Szmidt K.J. (1996). Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości. Program edukacyjny. Warszawa: WSiP
- Szmidt K.J. (2000). Żywioty. Ogień i woda. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym. Warszawa: WSiP
- Szmidt K.J. (2001). Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej. Łódź: Wydawnictwo UŁ
- Wiechnik R. (1996). Intelktualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się. Lublin: Wydawnictwo UMCS