
ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W BYDGOSZCZY
STUDIA PEDAGOGICZNE z. 17

Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna 1990 /5/

MIECZYŚLAWA PUCEK

LUBLIN

O POTRZEBIE KSZTAŁTOWANIA POSTAWY TWÓRCZEJ U UCZNIÓW KLAS
POCZĄTKOWYCH /głos w dyskusji/

Przysłuchując się wypowiedziom przedmówców, z których wynika, że techniki C. Freineta rozwijają postawę twórczą ucznia, chciałabym - wbrew wszystkim jego entuzjastom i wbrew samej sobie - postawić pytanie: komu potrzebny jest uczeń twórczy?

Uczeń twórczy to taki uczeń, który jest niezależny w sądach, otwarty na nowości, oryginalny w rozwiązywaniu zadań, giętki w myśleniu, mający wiele skojarzeń z daną sytuacją, ale równocześnie uczeń z wysoką samooceną, nie poddający się łatwo wzorcom oddziaływań - także wychowawczych - dlatego mogący stwarzać nauczycielom kłopoty wychowawcze.

Komu zatem potrzebny jest taki uczeń, kto go oczekuje? Społeczeństwo? Szkoła? Nauczyciel?

Uczeń twórczy może być w przyszłości pożytecznym dla społeczeństwa twórcą, ale musi zachować swoją postawę w czasie całego okresu edukacji szkolnej i zawodowej.

Czy w szkole stwarzamy warunki podtrzymujące postawę twórczą ucznia? Czy nauczanie początkowe taką postawę u ucznia kreuje?

Z przeprowadzonych przez nas¹ badań nad oryginalnością myślenia uczniów klas I - III wynika, że już w tych klasach obniża się oryginalność myślenia dzieci. Uczeń rozpoczynający naukę w szkole jest znacznie bardziej oryginalny, niż kończący klasę trzecią. Wskaźnik oryginalności myślenia² dla uczniów klasy pierwszej wynosił 0,8, zaś dla uczniów kończących klasę

trzecią - 0,15.

Równocześnie stwierdzono, że liczba zgłaszanych przez dzieci rozwiązań nie koreluje z uzyskanymi przez nie ocenami szkolnymi ($r_{xy} = 0,05$) ani z poziomem posiadanej przez dzieci inteligencji ($r_{xy} = 0,09$), natomiast istnieje wysoka korelacja między wyborem przez dziecko rodzaju działalności a liczbą rozwiązań oryginalnych. Uczniowie preferujący zabawę uzyskiwali najwyższy wskaźnik rozwiązań oryginalnych (ogółem w kl. I - III - 0,4) i najwyższą korelację tych czynników ($r_{xy} = 0,93$). Uczniowie preferujący naukę mieli niski wskaźnik rozwiązań oryginalnych (0,08) i niski współczynnik korelacji tych czynników (0,23).

Zatem uczniowie uzyskujący akceptację nauczyciela - w postaci dobrych ocen za swoje osiągnięcia - nie mają wysokiego wskaźnika oryginalności i odwrotnie - uczniowie zaspokajający potrzebę działania - poza szkołą i nauką szkolną - w zabawie wykazują większą oryginalność myślenia, są bardziej twórczy.

Uzyskane przez nas wyniki badań świadczą o tym, że szkoła nie premiuje uczniów oryginalnych w myśleniu, nie zachęca do poszukiwań innych niż typowe rozwiązań problemów, ale także - że szkoła działa hamująco na oryginalność myślenia dzieci.

Taki wniosek potwierdziły także nasze obserwacje poczynione w trakcie wprowadzonych eksperymentalnie zajęć, skłaniających do zgłaszania oryginalnych rozwiązań, w czasie których dzieci pytały, czy będą oceniane, a gdy pozbyły się lęku przed oceną - wraz ze wzrostem liczby zajęć - wzrastała także ilość rozwiązań oryginalnych.

Przyczyny takiego negatywnego wpływu szkoły na twórczą postawę ucznia można upatrywać z jednej strony w postawie samych nauczycieli, zaś z drugiej w programach szkolnych.

Nauczyciele oczekują od uczniów ścisłego odpowiadania na zadane pytania, dokładnego podporządkowania się czynnościom własnym, w czasie organizowania procesu nauczania - uczenia się, ale także oczekują identycznych, typowych, akceptowanych zachowań się ucznia w każdej sytuacji szkolnej i życiowej, a więc każdej identycznej reakcji ucznia na nowe zadania, przeżycia i ich werbalizacji. Odrzucają, hamują lub tylko ignorują wyrażane przez ucznia

indywidualne potrzeby ze względu na niechęć do odmienności lub z braku czasu. A przecież takie sytuacje mogą być sytuacjami problemowymi, inspirującymi organizację procesu nauczania i wychowania. Nauczyciele boją się odmiennych uczniów także dlatego, że zajęcie się ich problemami może spowodować niepełną realizację programu nauczania, z której są rozliczani przez wiele władz oświatowych (dyrekcję szkoły, metodyków, komisje kwalifikacyjne itp.).

Z tych właśnie względów nastąpiło obecnie zjawisko ograniczonej interpretacji programu szkolnego - tzn. preferowania głównie materiału nauczania, odtwarzania informacji w nim zawartych.

Nieliczni są nauczyciele, dla których wielostronny rozwój dziecka jest sprawą najważniejszą. Myślę, że do nich właśnie zaliczyć można nauczycieli referujących wyniki swoich badań na tej konferencji.

Tak zatem można stwierdzić, że od nauczyciela w znacznej mierze zależy, czy uczeń ukończy szkołę jako typowy - czy twórczy, czy zahamowana lub rozwinięta zostanie u ucznia potrzeba twórczych, oryginalnych rozwiązań. Aby jednak większość nauczycieli chciała ten problem dostrzegać, musi być im udzielona pomoc w poradnikach metodycznych, a także i przede wszystkim w programie szkolnym.

Program powinien zawierać wyraźne określenie, że kreowanie twórczej jednostki jest naczelnym zadaniem szkoły. Takie zadanie było stawiane w programie opracowanym dla 10 - letniej szkoły średniej, lecz wraz z odstępieniem od jej realizacji, niepotrzebnie zrezygnowano z realizacji tego zadania - jako idei wiodącej we wszystkich przedmiotach szkolnych.

Dla potrzeb naszych badań przeprowadziliśmy także analizę programu nauczania początkowego pod kątem możliwości rozwijania oryginalności myślenia uczniów. Okazało się, że o ile w zadaniach stawianych w programach poszczególnych przedmiotów widzi się potrzebę rozwijania postawy twórczej uczniów, nie dostrzega się jej już tak w hasłach programowych i w sposobach ich realizacji.

Postawę twórczą u ucznia najbardziej doceniano w programie

muzyki, w którym wydzielono dział: "Tworzenie muzyki". Zawiera on zadania zmuszające wręcz ucznia do uczestnictwa w akcie tworzenia wartości muzycznych, tzn.: tworzenie rytmu do melodii, melodii do wybranego tematu, inscenizowanie gestem i ruchem gotowej muzyki, tworzenie słów do muzyki i odwrotnie.

Przykłady zadań twórczych odnaleźć można także w programach innych przedmiotów - częściej w języku polskim, zupełnie sporadycznie w środowisku społeczno - przyrodniczym i rzadziej w matematyce, nie są one wyodrębnione, lecz giną wśród innych zadań i treści programowych.

Czy obecnie kształtowanie postawy twórczej ucznia klas początkowych jest sprawą drugorzędną? Odpowiedzi twierdzącej dostarczają przedstawione analizy badań, lecz wydaje się, że przyczyny takiego stanu mają charakter obiektywny. Przed nauczaniem początkowym postawiono ambitne zadania wynikające z potrzeby włączenia tego szczebla w osiągnięcia wiedzy współczesnej. Stąd program przeładowany jest treściami różnych przedmiotów zasadniczymi dla dalszego kształcenia, z których zrezygnować byłoby trudno. Można tylko zapytać, czy kształtowanie postawy twórczej ucznia klas początkowych nie jest sprawą zasadniczą, zarówno dla dalszej jego edukacji, jak i przyszłego społeczeństwa? To pytanie kieruje szczególnie do twórców programu nauczania początkowego.

PRZYPISY

¹ Badania takie przeprowadziły pod moim kierunkiem studentki nauczania początkowego - M.Kaczor i M.Zielińska w ramach seminarium magisterskiego z zastosowaniem narzędzi skonstruowanych przeze mnie na wzór narzędzi stosowanych przez J.P.Guilforda.

² Wskaźnik oryginalności myślenia obliczono następującym wzorcem:

$$W_{om} = \frac{\text{liczba rozwiązań oryginalnych w badanej grupie uczniów}}{\text{liczba zadań} \times \text{liczba uczniów w badanej grupie}}$$

Oryginalność rozwiązań 12 zadań oceniało 3 kompetentnych sędziów. Przyjęto ocenę zadań wysuniętą przynajmniej przez dwóch sędziów.