

**Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Instytut Pedagogiki Specjalnej**

PRACA DOKTORSKA

mgr Agnieszka Bukowy

**Obszary występowania i uwarunkowania podejścia
twórczego pedagogów specjalnych
do praktyki edukacyjnej**

**Opiekun naukowy:
dr hab. inż. Jolanta Zielińska, prof. UP**

„Twórczość sprawia, że człowiek jest jedynym stworzeniem, które nie jest zamknięte w ciasnych ramach przystosowania się do rzeczywistości danej – zewnętrznej i wewnętrznej – ale które wierne własnym wyobrażeniom, a może nawet chimerom, szuka gorliwie i nieustannie nowych kształtów życia. Twórczość sprawia, iż człowiek nie jest wyznaczany przez to, jakim jest, ale przez to, jakim się staje, ponieważ jednocześnie nie jest kształtowany przez warunki, jakie są mu dane, lecz przez wizje, którym ma być posłuszny, co oznacza, że jego działalność nie ma być powtarzaniem, ale odwagą nowego ryzyka”

/Bogdan Suchodolski/

SPIS TREŚCI

Wstęp	6
I. Wybrane teorie twórczości w świetle literatury przedmiotu	9
1.1 Twórczość – definicje, aspekty, poziomy zjawiska	9
1.2 Cechy osobowości sprzyjające twórczości	18
1.3 Koncepcje twórczości codziennej	23
1.4 Teorie twórczości - w stronę projektu badawczego	28
II. Twórczość w zawodzie pedagoga specjalnego – ujęcie teoretyczno-empiryczne	36
2.1 Pedagog specjalny – profesjografia w ujęciu literatury naukowej	36
2.2 Twórczość w czynnościach zawodowych pedagoga specjalnego	49
2.3 Kreatywność pedagoga specjalnego wymogiem współczesnych przemian społeczno-oświatowych.....	56
2.4 Twórczy pedagog specjalny – predyspozycje czy kwestia wyboru?	65
2.5 Przegląd badań podejmujących problematykę twórczości pedagoga specjalnego.....	71
III. Obszary występowania podejścia twórczego pedagoga specjalnego do praktyki edukacyjnej w świetle wybranych teorii twórczości	75
3.1 Obszar personologiczny czyli twórcza osoba w roli pedagoga specjalnego	80
3.2 Obszar interakcyjny czyli twórczy pedagog specjalny w relacji z grupą odniesienia	86
3.3. Obszar środowiskowy czyli twórczy pedagog specjalny w kontekście miejsca pracy	93
3.4. Obszar kierunkowy czyli twórczy pedagog specjalny jako przedstawiciel dziedziny naukowej	104

IV.	Uwarunkowania podejścia twórczego pedagoga specjalnego do codziennych sytuacji edukacyjnych	110
	4.1. Klimat twórczości w miejscu pracy	110
	4.2. Inhibitory i stymulatory twórczości w aspekcie placówki specjalnej.....	114
V.	Metodologia badań własnych	121
	5.1 Cele i zakres pracy badawczej	121
	5.2 Problemy badawcze i hipotezy	123
	5.3 Typologia zmiennych i wskaźników zmiennych	127
	5.4 Metoda, techniki i narzędzia badawcze	131
	5.5 Grupa badawcza	140
	5.6 Teren i organizacja badań	146
VI.	Twórcze podejście pedagogów specjalnych w zakresie obszaru personologicznego – badania własne	148
	6.1. Wyniki badań własnych	150
	6.2. Wnioski z badań własnych	179
	6.3. Postulaty dla praktyki pedagogicznej	185
VII.	Twórcze podejście pedagogów specjalnych w zakresie obszaru interakcyjnego – badania własne	186
	7.1. Wyniki badań własnych	189
	7.2. Wnioski z badań własnych	204
	7.3. Postulaty dla praktyki pedagogicznej	209
VIII.	Twórcze podejście pedagogów specjalnych w zakresie obszaru środowiskowego – badania własne.....	211
	8.1. Wyniki badań własnych	213
	8.2. Wnioski z badań własnych	238
	8.3. Postulaty dla praktyki pedagogicznej	241

IX.	Twórcze podejście pedagogów specjalnych w zakresie obszaru kierunkowego – badania własne	244
	9.1. Wyniki badań własnych	247
	9.2. Wnioski z badań własnych	279
	9.3. Postulaty dla praktyki pedagogicznej	284
X.	Twórcze podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej – podsumowanie badań własnych	286
	10.1. Wnioski końcowe	286
	10.2. Postulaty dla praktyki edukacyjnej	290
	Zakończenie	295
	Bibliografia	297
	Spis tabel	323
	Spis rysunków	328
	Aneks	332

WSTĘP

*„Błogosławcie więc badacza,
który ośmiela się studiować kreatywność – a czyniąc to ryzykuje,
że nie dostanie grantu z Narodowego Centrum Nauki
albo straci etat albo w ogóle nie zostanie przyjęty do pracy.(...)”
Moim zdaniem, studiowanie kreatywności to najlepsze zajęcie na świecie”
/J. C. Kaufman, 2011, s. 151/*

Z perspektywy pedeutologii skupiającej uwagę wokół modelu pedagoga specjalnego jednym z najczęściej podkreślanych przymiotów jest postawa twórcza lub kreatywność nauczyciela (M. Grzegorzewska, 1964; I. Obuchowska, 1996; Cz. Kosakowski, 2003; W. Dykcik, 2007; K. Plutecka, 2005; M. Sekułowicz, 2008). Podjęciu tematu towarzyszyła pewna obawa, czy eksploracja obszaru zarezerwowanego dla osób wybitnie zdolnych z pozycji nauczyciela placówki specjalnej może być merytorycznie poprawna. Współcześnie realizowana tendencja skupiania się w pedagogice specjalnej na strategiach ściśle rewalidacyjno-terapeutycznych implikuje pytania badaczy: „w jakim stopniu pedagog specjalny pozostaje pedagogiem – wychowawcą, a w jakim stopniu pedagogiem – rewalidatorem – terapeutą?” (A. Krauze, 2004, s. 226). Pomędzy tymi zawodowymi rolami umiejscowiona jest przestrzeń osobowościowa zmierzająca do odpowiedzi na kwestię: „Kim ma być ów pedagog jako człowiek (...)?” (C. Kosakowski, 1997, s. 147). Przyjmując założenie, że „aktywność twórców ma (...) swe źródło w zasobach i potrzebach osobowości, a nie w wymogach i naciskach sytuacji zewnętrznych” (R. Schulz, 1990, s. 174) zasadne staje się poszukiwanie sfer rozwoju umiejscowionych poza aspektami zawodu. Czy zostaną odnalezione w dziedzinie twórczości?

Koncentrując uwagę autora rozprawy na indywidualnej cesze człowieka, która choć jeszcze nie jest twórczością to jednak zmierza konsekwentnie w jej kierunku, starano się uchwycić naturę właściwości, która w potocznym rozumieniu przez wielu uznawana jest za „nieuchwytną” i trudną do zdefiniowania. Dążąc do uznania ją za „potrzebę uniwersalną” (J. C. Kaufman, 2011, s. 9) szukano przesłanek badawczych pozwalających choć w części potwierdzić jej rolę w życiu każdego nauczyciela, a zwłaszcza pedagoga specjalnego.

Czym tak naprawdę jest „podejście twórcze”? Predyspozycją, wyborem, nastawieniem, a może – jak sądzi wielu – „dotknięciem” Boga wyróżniającym tylko nielicznych. Wydaje się, że najbliższe temu terminowi jest pojęcie „aktywności potencjalnie twórczej (...) która mogłaby doprowadzić do wartościowych dzieł, gdyby ją kontynuować wystarczająco długo” (T. Kocowski, za: E. Nęcka, 2012, s. 26). To taki specjalny rodzaj twórczości codziennej. Próba syntezy specyfiki zawodu pedagoga specjalnego z treściami opisującymi jej naturę stała się myślą przewodnią niniejszego opracowania. Przedzierając się przez teorie, badania poczynione z pozycji różnych dziedzin i stanowisk w tej sprawie można właściwie dojść do jednego najważniejszego wniosku. Chcąc uprawiać zawód „(...) co ma największy czar zawodów – bo hasło sezamowe budzenia Człowieka” (M. Grzegorzewska, 1996, s. 150) należałoby to „budzenie” rozpocząć od samego siebie. Temu miały służyć treści zawarte w niniejszej dysertacji.

Struktura rozprawy obejmuje dziesięć rozdziałów. Przegląd wybranych teorii twórczości pod kątem sprecyzowanego tematu jest obecny w pierwszym rozdziale pracy. Drugi rozdział przedstawia teoretyczno-empiryczne studium dotyczące twórczości w zawodzie pedagoga specjalnego. W części trzeciej doprecyzowano zakres każdego z czterech obszarów praktyki edukacyjnej, które wyznaczały granice poszukiwania - zawartego w temacie pracy - „podejścia twórczego” pedagogów specjalnych do wykonywanego zawodu. Charakterystyki obszarów: personologicznego, interakcyjnego, środowiskowego i kierunkowego pozwoliły zawęzić badane przestrzenie do aspektów: cech indywidualnych, relacji interpersonalnych, specyfiki miejsca pracy oraz zaplecza dziedziny twórczości. Rozdział czwarty w syntetycznej formie ujmuje uwarunkowania aktywności twórczej pedagogów w aspekcie placówki specjalnej. Metodologiczne podstawy badań własnych prezentuje rozdział piąty. W jego zakresie sprecyzowano treść problemów głównych i szczegółowych, przedstawiono układ relacji między zmiennymi zależnymi, niezależnymi i zmiennej pośredniczącej. Dokonano krótkiej prezentacji zastosowanych narzędzi badawczych oraz scharakteryzowano wytypowaną próbę pedagogów specjalnych. Kolejne cztery rozdziały – szósty, siódmy, ósmy i dziewiąty – prezentują wyniki badań, wnioski z nich wynikające oraz postulaty dla praktyki edukacyjnej w obrębie każdego z wytypowanych kolejno obszarów praktyki edukacyjnej: personologicznego, interakcyjnego, środowiskowego oraz kierunkowego. Ostatni dziesiąty rozdział niniejszej rozprawy

zawiera podsumowanie badań własnych w postaci syntetycznego ujęcia wyników badań oraz wniosków i postulatów z nich wynikających.

„Wiele osób reaguje instynktowną niechęcią na jakąkolwiek wzmiankę dotyczącą badania i mierzenia kreatywności” (J. C. Kaufman, 2011, s. 14). Przeprowadzonym badaniom również towarzyszyło niechętnie nastawienie pedagogów specjalnych dotyczące treści, których nie dało się zamknąć w ramach racjonalnego poznania. Jak uważa wybitny pedeutolog H. Kwiatkowska (2008, s. 151) „Zarówno uczoney, jak i nauczyciel muszą być otwarci na zjawiska, które burzą wizję dobrze zorganizowanego świata, na dynamiczność, spontaniczność, które nie bronią się twardym argumentem empirycznej dowodności (...) lecz miękkim argumentem czucia, przeświadczenia, intuicji”. Jeżeli niniejsze opracowanie choćby w minimalnym stopniu przyczyniło się do wzmocnienia owego „otwarcia” to z pewnością warto było nad nim pracować.

I. Wybrane teorie twórczości w świetle literatury przedmiotu

1.1 Twórczość – definicje, aspekty, poziomy zjawiska

Zdaniem wielu badaczy (R. Schulz, 1990; K. J. Schmidt, 2007; E. Nęcka, 2001) jednoznaczne zdefiniowanie i opisanie zjawiska twórczości jest niemożliwe ze względu na jego dynamiczny charakter, wieloznaczność i mnogość teorii na temat jego natury. Jak twierdzi M. Boden (1996) „twórczość jest zagadką, paradoksem, niektórzy mówią, że sekretem” (za: K. Szmidt, 2007, s. 48). Z drugiej strony fenomen tego zjawiska jest na tyle interesujący, także dla pragmatycznego badacza, że nie sposób przejść obok niego obojętnie.

W definiowaniu tego pojęcia wyróżnić można dwa podejścia teoretyczno-badawcze: elitarne – promujące wybitnych twórców, zdolnych generować wytwory nowe i wartościowe dla ogółu ludności oraz podejście egalitarne – zakładające twórczy charakter każdej jednostki ludzkiej, choć niekoniecznie w jednakowym stopniu (K. J. Schmidt, 2007). Zdaniem cytowanego autora następstwem egalitarnego sposobu rozumienia twórczości jest powstanie teorii twórczości codziennej, która „jest po prostu przejawem postawy kreatywnej na co dzień” (2007, s. 164). Pięknie wpisuje się tutaj koncepcja twórczości przez małe „t” angielskiego pedagoga - Anny Craft, która definiuje ją „jako rodzaj twórczości kierujący wyborami i umożliwiający odnajdywanie drogi życiowej w codziennej egzystencji” (M. Modrzejewska-świgulska, 2007, s. 161). Odtąd nie jest już domeną tylko wybitnych artystów, twórców i wynalazców, ale przenikając życie każdego pospolitego człowieka staje się sposobem na satysfakcjonujące życie osobiste i zawodowe, taktyką osiągania celów i radzenia sobie z problemami, staje się źródłem samorealizacji.

Poniższa tabela prezentuje cechy twórczości wybitnej i codziennej w ujęciu K. J. Szmidta (2007, s. 71).

Tabela 1.1 Cechy twórczości wybitnej i codziennej

Twórczość wybitna	Twórczość codzienna
1. Jest bardzo rzadko spotykana – wg niektórych szacunków jedynie u 1% populacji.	1. Jest często spotykana – zdolni do niej są wszyscy normalnie funkcjonujący ludzie, pragnący wyjść poza rutynę i schemat w codziennym życiu.
2. Opiera się na wybitnym talencie lub specjalnych zdolnościach w określonej dziedzinie twórczości, głównie w sztuce, nauce, wynalazczości. Ponadto na wytrwałości, niezależności i konsekwencji w procesie wdrażania pomysłów do praktyki.	2. Opiera się na zainteresowaniach i motywacji wewnętrznej oraz dążeniu do samorealizacji i zdrowia psychicznego. Specjalne znaczenie przypisuje samemu procesowi twórczemu, który może mieć wartości rozwojowe i terapeutyczne, choć nie prowadzi do znaczącego dzieła.
3. Przynosi wytwory nowe i wartościowe w skali powszechnej (dla wszystkich ludzi)	3. Przynosi wytwory nowe i cenne dla samego twórcy oraz jego najbliższego środowiska.
4. Z trudem poddaje się pedagogicznej stymulacji, choć pewne podstawy można budować poprzez zajęcia dydaktyczne dla dzieci zdolnych oraz wczesny kontakt z mistrzami.	4. Dostyć łatwo poddaje się edukacyjnemu pobudzeniu i wsparciu za pomocą różnorodnych metod dydaktyki twórczości i heurystyki oraz psychoedukacji.
5. Dobrze rozwija się w środowisku doceniającym twórczość i twórców, zachęcającym do eksperymentów i innowacji oraz umożliwiającym realizację pomysłów, zasobnym materialnie (mecenat, fundacje, stypendia itp.)	5. Dobrze rozwija się w środowisku bezpiecznym, w którym panuje wolność od ocen zewnętrznych, krytyki, przymusu i w którym zachęca się do rozwijania naturalnego potencjału twórczego.
6. Zmienia cały świat.	6. Zmienia twórcę.

Źródło: K. J. Szmidt *Pedagogika twórczości*, 2007, s. 71

Historyczne spojrzenie na naturę opisywanego w niniejszej pracy zjawiska dowodzi, że rozumienie twórczości jako określonej działalności człowieka pojawiło się niedawno (ok. 100 lat temu).

W starożytnej Grecji nie było terminu odpowiadającego pojęciu „tworzyć, twórca”, a miano tego, który tworzy przypadało tylko i wyłącznie poecie (*poietes*), który robił (*poiein*) rzeczy nowe i mógł być w tym, co wykonywał wolny (W. Tatarkiewicz, 1982). Pozostali artyści (malarze, rzeźbiarze) jedynie odtwarzali rzeczy występujące w naturze zgodnie z obowiązującymi prawami. Z kolei Rzymianie choć dysponowali bogatszym repertuarem określeń działalności twórczej od greckiego *poiein* (robić), posiadając terminy: *creatio* (tworzenie), *creator* (twórca) oraz *creare* (zbliżone do „robić”), używali ich jedynie w języku potocznym do określenia „ojca, założyciela miasta (*creator urbis*)” (A. Cudowska, 2004, s. 20; K. J. Szmidt, 2007, s. 49). W dobie chrześcijańskiej (średniowiecze) co prawda funkcjonował termin *creatio ex nihilo* (tworzenie z niczego), ale był wyłącznym atrybutem Boga i tylko on mógł być uznany za twórcę (W. Tatarkiewicz, 1982).

Dopiero w XVII wieku polski poeta i teoretyk poezji Kazimierz Maciej Sarbiewski po raz pierwszy odniósł to pojęcie do działalności człowieka pisząc, że poeta „wymyśla”, „buduje”, „na nowo tworzy” (*de novo creat*), a nawet tworzy na podobieństwo Boga (*instar Dei*) (W. Tatarkiewicz, 1982, s. 291). W XIX wieku termin „twórczość” jako określenie pracy artysty zagościł w naukach o sztuce, zastępując wymóg tworzenia „z niczego” tworzeniem rzeczy nowych (W. Tatarkiewicz, 1982). XX wiek przyniósł szersze rozumienie twórczości, dając możliwość tworzenia ludziom w odmiennych od sztuki dziedzinach (m.in. nauka, technika, działalność społeczna) wedle obowiązujących dwóch kryteriów: nowości oraz energii umysłowej zużytej na wytworzenie tej nowości (objaw talentu, geniuszu, zdolności) (W. Tatarkiewicz, 1982).

Współczesne czasy doskonale odzwierciedlają założenia poglądu zwanego pankreacjonizmem, wg którego „(...) twórcze jest każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję i że każdy człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do powtarzania i naśladowania tego, co zrobili przed nim inni ludzie” (K. J. Szmidt, 2007, s. 60). Ponadto „twórczość” przejawia się w wyrażaniu subiektywnej wolności każdego człowieka, inwestowaniu we własny rozwój umysłowy i osobowościowy, przyjmując tym samym założenia ideologii humanistycznej występującej w psychologii (M. Magda-Adamowicz, 2012).

Zatem człowiek zasługuje na miano twórcy, gdy potrafi w istniejący porządek świata wprowadzić coś nowego, własną interpretację tego, co go otacza i co

postrzega swoimi zmysłami. W poczuciu wolności gwarantującej satysfakcjonujący rozwój własnej osoby.

Każda dziedzina naukowa wymaga dookreślenia terminologicznego, by móc właściwie i precyzyjnie opisywać interesujące ją zjawiska. W przypadku pojęcia twórczości jest to o tyle trudne, że termin ten - w zależności od kontekstu – nabierać może różnego znaczenia. Ponadto fakt, że funkcjonuje w różnych dyscyplinach naukowych, dodatkowo komplikuje jego złożoną naturę. Zdaniem K. J. Szmida (2007, s. 61) to XX i XXI wiek przyniósł rozkwit koncepcji teoretycznych i metodologicznych dotyczących natury twórczości, których autorami są przedstawiciele takich nauk jak: psychologia, pedagogika, socjologia, filozofia, historia oraz historia sztuki. By ułatwić opisywanie zjawiska opracowano czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości (M. Stasiakiewicz, 1999). Model 4P (person, proces, product, press) począwszy od prac Mela Rhodesa (1961), Rossa Mooneya (1963), Philipa Jacksona oraz Samuela Messicka (1965) - pozwala analizować twórczość w następujących wymiarach:

- osoby twórcy (aspekt personologiczny),
- procesu psychicznego (aspekt procesualny),
- wytworu (aspekt atrybutywny),
- czynnikach zewnętrznych warunkujących proces tworzenia (aspekt stymulatorów – inhibitorów) (za: K. J. Szmida, 2007, s. 62).

Inni badacze proponowali rozszerzenie modelu 4P o kolejne elementy, wśród których wymieniali: perswazyjność (D. K. Simonton, 1990) rozumianą jako wpływ ludzi kreatywnych na sposób myślenia innych osób oraz potencjał (M. A. Runco, 2003) (za: J. C. Kaufman, 20012). Zdaniem K. Parys (2013, s. 18) propozycja D. K. Simontona wydaje się być dyskusyjna, czy aby na pewno perswazyjność zasługuje na miano osobnego atrybutu, czy tylko wzbogaca aspekt personologiczny o kolejny element osobowości twórczej.

Na gruncie polskim A. Nalaskowski (za: K. Parys, 2013, s. 18) postulował konieczność uzupełnienia czteroaspektowego paradygmatu o element tworzywa, przez który autor rozumiał kontakty interpersonalne, wykształcenie bądź posiadaną wiedzę.

Uznając zasadność przytoczonych powyżej stanowisk nie sposób zbagatelizować nasuwającej się refleksji, że w prezentowanych modelach nie

uwzględniono odbiorcy dzieła twórczego, jako osobnego aspektu. Być może – podobnie jak z propozycją D. K. Simontona – proponowany przez autora niniejszego opracowania dodatkowy aspekt jest częścią składową wymiaru atrybutywnego. Jednak dostępne opracowania traktujące produkt twórczy w kategoriach nowości i użyteczności właśnie, prowokują wręcz pytanie: dla kogo użytecznym ma być powstały wytwór? Tym bardziej, że dość powszechna definicja Morisa Steina (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 62) określa: „twórcze jest to, co nowe i użyteczne dla pewnej grupy osób w pewnym okresie”. W myśl przytoczonej reguły bez określenia konkretnego odbiorcy trudno byłoby ocenić twórczy charakter potencjalnego produktu. Współczesna psychologia twórczości postuluje rozszerzyć kryteria definicyjne o takie aspekty jak: cechy procesu myślenia, a także reakcję psychiczną odbiorcy (K. J. Szmidt, 2007, s. 63). Dlatego adresat twórczego produktu wydaje się być niedocenianym i wręcz nieuwzględnianym aspektem twórczości. Jedynie w wąskim rozumieniu twórczości codziennej jako takiej aktywności człowieka, która generuje wytwory i zachowania wartościowe dla osoby tworzącej, odbiorca stając się niejednokrotnie wytworem procesu twórczego zajmuje należne mu miejsce.

Uwzględniając powyższe ustalenia analiza zjawiska twórczości sprowadzać się powinna do szukania odpowiedzi na kilka podstawowych pytań, wynikających z poszczególnych aspektów omawianego zagadnienia. Zestawienie tych kwestii wzbogacone o aspekt odbiorcy prezentuje tabela 1.2.

Tabela 1.2 Analiza zjawiska twórczości w ujęciu wymienianych w literaturze aspektów

Aspekt twórczości	Pytanie
Osoba twórcy (personologiczny)	Kto tworzy?
Proces psychiczny (procesualny)	Jak tworzy?
Wtwór (atrybutywny)	Co tworzy?
Warunki zewnętrzne (inhibitory i stymulatory)	W jakich warunkach tworzy?
Tworzywo	Z czego tworzy?
Odbiorca	Dla kogo tworzy?

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. J. Szmidt *Pedagogika twórczości* (2007) i K. Parys *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (2013)

E. Nęcka (2001, s. 24) uważa, że „(...) twórczość jest cechą ciągłą, to znaczy może występować w różnym nasileniu, od minimalnego, wręcz zerowego, do bardzo dużego, właściwego genialnym dziełom i ich autorom”, przy czym zaistnienie niższego poziomu warunkuje wystąpienie kolejnego – wyższego. Podstawę takiego rozumienia twórczości należy upatrywać w powstałej w XX wieku ideologii pankreacjonizmu, zakładającej, że „(...) każdy człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do powtarzania i naśladowania tego, co zrobili przed nim inni ludzie” (K. J. Szmidt, 2007, s. 60). To egalitarne podejście do zjawiska twórczości obliguje wręcz współczesnego człowieka do tego, że „(...) każdy twórczym być powinien, że wykorzystanie swego kreatywnego potencjału jest niemal obowiązkiem” (M. Karwowski, 2009, s. 10).

Mając na uwadze cechę stopniowości omawianego zjawiska wielu badaczy stworzyło autorskie typologie, charakteryzując poszczególne poziomy twórczości. Zdaniem K. J. Szmidta (2007, s. 75) kryteriami podziałów są przede wszystkim: ocena społeczna powstałych wytworów, perspektywa czasowa oraz złożoność procesów psychicznych. Twórczość niższych poziomów określana współcześnie jako twórczość codzienna, pospolita, bez dzieł, psychologiczna, płynna, odnosi się raczej do postawy twórczej człowieka, samorealizującego się w aktywności zawodowej i prywatnej. Bez efektu finalnego w postaci uznanego dzieła, skłania się bardziej ku zmianie lub powstaniu nowego zachowania, pomysłu, rozwiązania jakiegoś codziennego problemu.

Ważnym podkreślenia jest fakt, że niższe poziomy twórczości związane z krótkim upływem czasu, charakterystyczne dla wcześniejszych okresów życia potencjalnych twórców oraz dotyczące zwykle nieskomplikowanych dziedzin można określić pojęciem „kreatywności”. Jest ona rozumiana jako cecha charakteru, pewnego rodzaju dyspozycja życiowa prowadząca do wytwarzania nowych i wartościowych rzeczy, idei i odnosi się raczej do osobowości człowieka manifestującego twórcze zachowania, aniżeli do właściwości jego wytworów (K. J. Szmidt, 2007, s. 53). Zatem kreatywność, charakterystyczna dla najniższych poziomów twórczości – zgodnie z zasadą warunkowania poziomów wyższych etapami niższego rzędu – jest „(...) podstawą, zapowiedzią i warunkiem bardziej zaawansowanej i dojrzałej twórczości” (K. Parys, 2013, s. 29). Tej z kolei, nazywać kreatywnością - zdaniem wielu badaczy twórczości (zob. K. Parys, 2013, s. 28) – z pewnością nie należy.

Znaczy to, że termin „twórczość” odnosić się będzie jedynie do twórczości dojrzałej, wybitnej, wysokiej, przez duże „T”, bazującej na nieprzeciętnym talencie, którego zwieńczeniem są produkty/wytwory wartościowe dla ogółu ludzkości.

Opis cech twórczości wybitnej i codziennej został zaprezentowany w tabeli 1.1 (str. 10), natomiast podział poziomów twórczości ze względu na „reprezentację” kategorii terminów: „twórczość” i „kreatywność” przedstawia tabela 1.3.

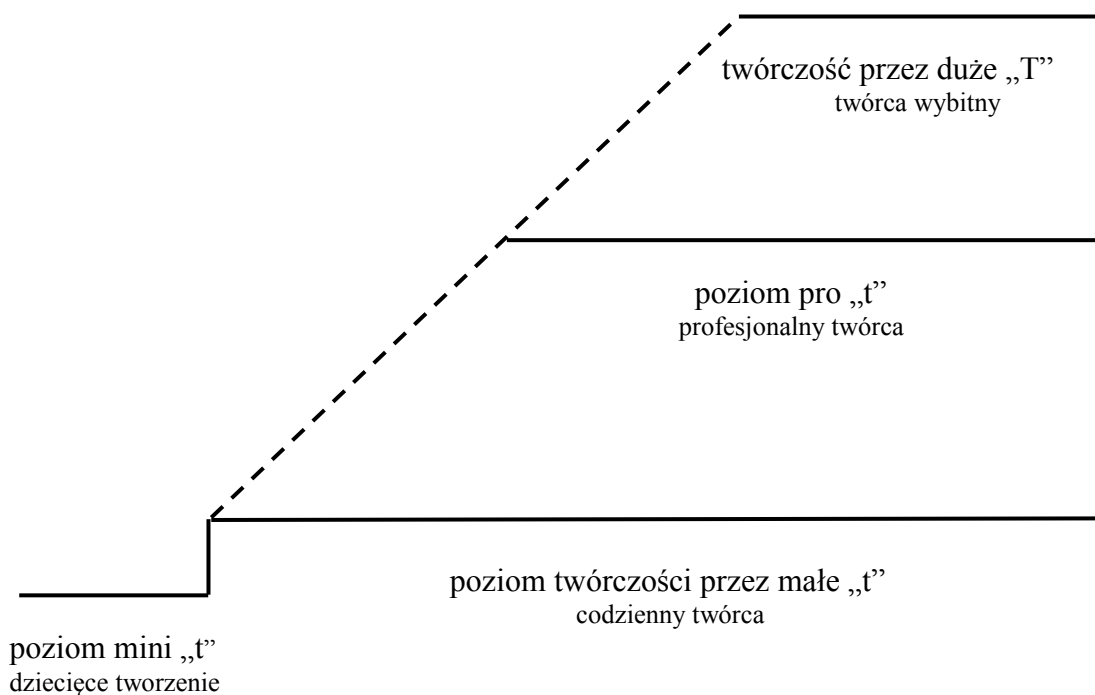
Tabela 1.3 Typologie poziomów twórczości uwzględniające zakres terminów „kreatywność” i „twórczość”

KREATYWNOŚĆ Niższe poziomy twórczości	Autor typologii	TWÓRCZOŚĆ Wyższe poziomy twórczości
Twórczość P (psychologiczna)	Margaret Boden	Twórczość H (historyczna)
Twórczość przez małe t	Anna Craft	Twórczość przez duże T
Twórczość codzienna (<i>everyday creativity</i>)	Ruth Richards	Twórczość wysoka (<i>major creativity</i>)
Twórczość przyziemna	L. W. Barsalou i J. J. Prinz	Twórczość wyjątkowa
Twórczość płynna Twórczość skryzalizowana	Edward Nęcka	Twórczość dojrzała Twórczość wybitna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. J. Szmidt *Pedagogika twórczości* (2007), K. Parys *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (2013)

Przedstawiony powyżej dychotomiczny podział twórczości jest na tyle nieprecyzyjny – zwłaszcza w kategorii kreatywności, że niektórzy jej badacze pokusili się o wprowadzenie kolejnych poziomów. R. A. Beghetto i J. C. Kaufman (2011, s. 49) zaproponowali wprowadzenie poziomu *mini „t”*, którego wystarczającym wymogiem jest nowość i oryginalność powstałego produktu, ale tylko dla osoby tworzącej w danym czasie. Dlatego jest to kategoria charakterystyczna dla okresu dzieciństwa.

Ci sami autorzy w toku dalszych badań wyodrębnili kolejny poziom pro „t” określający twórców – profesjonalistów, którzy jednak nie osiągnęli jeszcze statusu twórczości wybitnej, przez duże „T”. Zaproponowany przez przytoczonych autorów model czterech „t” przedstawiałby się następująco:



Rys. 1.1 Rozwój twórczości na przestrzeni życia człowieka wg modelu

czterech „t” J. C. Kaufmana i R. A. Begehetta

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. C. Kaufman *Kreatywność* (2011)

Powyższy schemat pokazuje, że rozwój twórczości na przestrzeni życia człowieka ma swój początek w okresie dzieciństwa. W wyniku stymulacji zdolności twórczych, podejmowanych prób i odpowiedniej motywacji potencjalny twórca może wejść na poziom twórczości przez małe „t” (codziennej) i pozostać na nim do końca swojej egzystencji. Może także w miarę upływu czasu gromadzić specjalistyczną wiedzę w zakresie wybranej przez siebie dziedziny i po latach doświadczeń wznieść się na poziom pro „t” zdobywając miano profesjonalisty. I na tym poziomie można pozostać przez resztę życia nie osiągając nigdy poziomu dużego „T”. Dokonując czegoś znaczącego w interesującej go dziedzinie może wznieść się na wyżyny twórczego życia zyskując miano twórcy wybitnego.

Odnosząc powyższe treści do profesji pedagoga specjalnego, należy zaznaczyć, że błędem byłoby postrzeganie rozwoju twórczego potencjalnego nauczyciela tylko w aspekcie rozwoju zawodowego. Pedagog specjalny zdobywając kolejne stopnie awansu zawodowego mógłby przecież doskonale wpisać się w etapowość modelu czterech „T”. Jednak intencją autora niniejszego opracowania

było takie rozumienie pojęcia „kreatywność”, które kładąc akcent na rozwijanie własnej osobowości, przyczynia się jednocześnie do szeroko pojętego nowatorstwa zawodowego. Stanowisko to skłaniając się ku poglądom psychologów humanistycznych – A. Masłowa czy C. Rogersa, a na gruncie polskim pedagogów społecznych – H. Radlińskiej i K. Kornilowicza – odnosi twórczość do stylu życia polegającego na aktywnym przekształcaniu zastanej rzeczywistości tak, by ów proces permanentnie dynamizował własny rozwój i ostatecznie prowadził do satysfakcjonującego i szczęśliwego życia oraz zadowolenia z wykonywanej pracy. Tak rozumiana twórczość jest źródłem samorealizacji i powinna wykazywać dodatni związek pomiędzy twórczością – dokładnie kreatywnością – a zadowoleniem z pracy zawodowej. W literaturze przedmiotu jednak nie ma jednoznacznego stanowiska w tej sprawie. M. Siekańska (2005, s. 141) wyróżnia trzy główne podejścia do zależności między tymi zmiennymi.

Według pierwszego związku między zdolnościami twórczymi a satysfakcją z pracy zawodowej determinują wymogi konkretnego zawodu, które raz korelują dodatnio, innym razem ujemnie preferując zachowania konformistyczne.

Drugie podejście, przypisując osobom twórczym nasiloną postawę nonkonformistyczną wskazuje na związaną z tym trudność do respektowania z góry narzuconych wymagań.

Trzecie stanowisko – dla niniejszej dysertacji kluczowe – zakłada istnienie zależności dodatniej między zadowoleniem z pracy a twórczością codzienną, twórczością bez dzieł (E. Nęcka, 2001, s. 23-24). Uznawaną również przez przedstawicieli psychologii humanistycznej (A. Maslow, 1986, 1990) oraz reprezentantów poglądu zwanego pankreacjonizmem (W. Tatarkiewicz, 1976, s. 306) dość szeroko rozpowszechnionego we współczesnym świecie (za: M. Siekańska, 2005, s. 141). Uznając zatem zasadność występowania twórczości niższego rzędu w różnych przejawach aktywności człowieka, warto poddać szczegółowej analizie te cechy osobowości, które sprzyjają twórczości i jednocześnie są odpowiedzialne za podejmowanie tej aktywności.

1.2 Cechy osobowości sprzyjające twórczości

*„Jeśli istnieje różnorodność twórczych umysłów,
to istnieje także odpowiadająca im różnorodność osiągnięć twórczych”*
/M. Stasiakiewicz, 1999/

„Osobowość to – z jednej strony nadrzędny system regulacji, odpowiadający za spójność zachowania i koordynację poszczególnych procesów psychicznych, a z drugiej strony – zespół cech indywidualnych wyróżniających człowieka spośród innych ludzi” (E. Nęcka, 2012, s. 137). Badania osobowości twórczej podzielić można na dwa odrębne nurty. Pierwszy zmierzał do szukania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób osobowość wpływa na to, czy dana jednostka jest twórcza? Takie myślenie - charakterystyczne dla przedstawicieli psychologii humanistycznej A. Masłowa (1959), C. Rogersa (1959) oraz reprezentanta nurtu psychodynamicznego Z. Freuda (1958) – zmierzało do opisywania mechanizmów, które pozwalają jednostce samorealizować się w działaniach twórczych (A. Maslow) lub przeobrażać energię seksualną (Z. Freud) w działalność artystyczną bądź naukową (za: E. Nęcka, 2012, s. 137).

Drugi nurt typował poszczególne cechy osobowości charakterystyczne dla ludzi twórczych. Porównywano osoby twórcze z nietwórczymi lub wykrywano korelacje między kreatywnością a cechami osobowości. Zdaniem E. Nęcki (2012, s. 139) osobowość twórczą opisać można za pomocą trzech grup cech związanych z otwartością, niezależnością i wytrwałością. Każda z tych grup odgrywa znaczącą rolę na określonym poziomie procesu twórczego, na który składa się: faza latentna, faza generatywna i faza implementacji. W fazie latentnej, ważną rolę odgrywa otwartość, w fazie generatywnej – niezależność, a w końcowej fazie implementacji – wytrwałość (E. Nęcka, 2012, s. 140-141). Nie znaczy to jednak, że poszczególne grupy cech są przypisane tylko do konkretnych poziomów i na innych już nie występują. Mogą odgrywać równie znaczącą rolę na pozostałych poziomach procesu twórczego. W każdej grupie cech E. Nęcka (2012) wyróżnia konkretne ich rodzaje, powołując się na dowody empiryczne. Syntetyczne zestawienie powyższych treści prezentuje tabela 1.4.

Tabela 1. 4 Grupy i rodzaje cech charakteryzujące osobowość twórczą

Grupy cech	Rodzaj cechy
Otwartość	łatwość asymilacji informacji
	silna potrzeba nowości
	tolerancja treści dwuznacznych i słabo zdefiniowanych
	absorbpcja (łatwość angażowania uwagi przez przypadkowe bodźce lub fantazje i myśli)
Niezależność	nonkonformizm
	nieuleganie naciskowi
	psychotyczność
Wytrwałość	motywacja samoistna
	ambicja
	perseweracja (skłonność do wielokrotnego podejmowania tego samego tematu)
	podwyższona samoocena

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Nęcka, *Psychologia twórczości* (2012)

Jak wynika z zaprezentowanego zestawienia osoby twórcze charakteryzują się specyficznym zestawem cech osobowościowych, które odgrywają znaczącą rolę w przebiegu procesu twórczego. Na poziomie latentnym – początkowym, łatwość asymilacji informacji, tolerancja treści dwuznacznych oraz absorbcja są konieczne, aby w ogóle móc otworzyć się na odpowiednie przyjęcie pojawiających się treści, także tych słabo i dwuznacznie zdefiniowanych. Na poziomie generatywnym z kolei, gdzie istotna jest nie tylko ilość, ale także jakość generowanych pomysłów, świetnie sprawdzi się nonkonformizm oraz nieuleganie naciskowi, chroniące powstałe pomysły także przed oceną zewnętrzną. Na ostatnim poziomie implementacji, kiedy już powstał twórczy wytwór, powinna uaktywnić się motywacja samoistna, ambicja doprowadzenia rozpoczętej działalności do końca oraz perseweracja pozwalająca przewycięzać powstałe w toku realizacji przeszkody. Z kolei podwyższona samoocena - zdaniem E. Nęcki (2012, s. 147) - może wspomagać mechanizmy wytrwałości, sama nie będąc wystarczającym warunkiem zaistnienia twórczości.

Problematyką charakterystyki osobowości twórczej zajmowało się wielu badaczy. Na podstawie badań biograficznych J. Trzebińskiego w 1976 roku powstała koncepcja osobowości twórczej, która bazowała na takich cechach jak: silne poczucie własnej wartości i kompetencji, elastyczność intelektualna, trzeźwość

umysłu, umiejętność współżycia społecznego, ufność we własne siły, pragnienie poznania i zyskania wysokiej pozycji społecznej (za: M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 107).

A. Maslow w wyniku badań osób samorealizujących się ustalił swoistą listę cech warunkujących twórcze funkcjonowanie. Zaliczył do niej (za: S. Popek, 2001, s. 33):

- brak mechanizmu obronnego w predyspozycjach poznawczych (brak lęku przed nowością, hamulców emocjonalnych i schematyzacji treści powodującej „rubrykowanie”, redukcjonizm i tworzenie schematów pojęciowych, algorytmów itp.);
- postrzeganie „globalno-dynamiczne” bazujące na „dobrowolnej regresji” czyli celowej naiwności poznawczej dziecka, intuicyjności, irracjonalizmie;
- niezależność poznawczą, wytrzymałość na presję grupy i autorytetów grupowych, większą odporność na konflikty motywacyjne;
- większą tolerancję „na sprzeczności” czyli tzw. dzikie zachowanie i dzikie pomysły;
- samorealizowanie się poprzez zadania przyszłościowe.

Z kolei Stanisław Popek (2001, s. 49-52) na podstawie dotychczasowych doniesień badawczych pokusił się o sporządzenie indeksu cech i właściwości osobowościowych determinujących uzdolnienia potencjalne i aktywność twórczą człowieka. Zestawienia dokonał systemowo porządkując zebrane dane wg podziału na funkcje: poznawcze, emocjonalne, wolitywno-motywacyjne, charakterologiczne oraz społecznego funkcjonowania. Ze względu na rozmiary tego opracowania w niniejszej rozprawie przytoczone zostanie syntetyczne ujęcie omawianych cech osobowości twórczej (tabela 1.5). Należałoby jednak dla potrzeb omawianego zagadnienia jeszcze raz zaakcentować fakt, że stworzony przez S. Popka (2001, s. 49-52) indeks cech odnosi się także do uzdolnień potencjalnych, a więc podejścia twórczego do sytuacji edukacyjnych także.

Tabela 1.5 Cechy i właściwości osobowościowe warunkujące aktywność twórczą człowieka

Rodzaj funkcji	Rodzaj cechy/ właściwość osobowości	Przejawy cechy/właściwości osobowości
Ponadprzeciętne uzdolnienia poznawcze	percepcja świata	wysoka wrażliwość zmysłów, ponadprzeciętna aktywność określonego zmysłu, mistrzostwo czynności wykonawczych, otwartość spostrzeżeniowa, chłonność informacyjna, zdolność obserwacji, wrażliwość na nowe doświadczenia
	uwaga	ponadprzeciętna koncentracja uwagi na obiekcie, nawet w warunkach niekorzystnych, duża trwałość uwagi, odporność na zmęczenie, duża przerzutność uwagi, wybiórczość i selektywność uwagi, szerokie pole uwagi, niekiedy rozproszenie uwagi
	pamięć	ponadprzeciętna chłonność, duży zakres i trwałość pamięci, łatwość uczenia się nowych treści, szybkość przypominania treści
	poziom inteligencji	myślenie dywergencyjne (płynność, giętkość, oryginalność), szybka analiza i synteza nowego materiału, manipulowanie pojęciami, samodzielne rozwiązywanie problemów, dociekliwość, otwartość i chłonność intelektualna, łatwość werbalizacji myśli, tworzenia hipotez, wynalazczość, praktyczność, logiczność i krytyczność myślenia, myślenie metaforyczne i symboliczne, tolerancja sprzeczności, zdolność dziwienia się w sytuacjach nowych
	wyobraźnia i intuicja twórcza	oryginalność i generatywność wyobraźni, zdolność intuicyjnego przewidywania, łatwość ośnienienia, intuicyjna ocena zjawisk i hipotez
Specyficzne właściwości emocjonalne	wrażliwość emocjonalna	nadwrażliwość emocjonalna, dezintegracja emocjonalna (melancholia i okresowa depresja), nieśmiałość i zahamowanie w sytuacjach społecznych, introwersja, podwyższona neurotyczność, zdolność do samoregulacji emocjonalnej, czerpanie energii z konfliktów
	fascynacja problemem	entuzjazm w sytuacji nowości i samorealizacji „ja”
	odporność emocjonalna	odporność na niepowodzenia, krytykę najbliższych
	komizm	poczucie humoru w sytuacjach życiowych
	potrzeba samotności + wysoka empatia	okresowa samotność z wyboru (oddawanie się procesowi twórczemu)
	spontaniczna ekspresja	wyrażanie siebie poprzez różne rodzaje ekspresji
Specyficzne właściwości wolicjonalno-motywacyjne	siła woli, upór w realizacji	nastawienie na cel nawet w sytuacji niekorzystnej
	pewność siebie, odwaga twórcza	nie uleganie naciskom otoczenia, niezależność w tworzeniu
	pasja twórcza	wczesne i pogłębione zainteresowania
	motywacja poznawcza i działaniowa	umiłowanie i zapał do pracy, wewnętrzna dyscyplina i energia
Specyficzne właściwości charakterologiczne	konstruktywny nonkonformizm	silna potrzeba niezależności i wolności psychicznej, elastyczność adaptacyjna, oryginalność w zachowaniu, nastawienie na przekształcanie
	poczucie wartości	wysokie poczucie tożsamości przy jednoczesnych objawach niedojrzałej twórczości osobowości
	aktywność, autodyscyplina	ekspresyjne zachowania, samosterowalność
	upór, wytrwałość	pracowitość aż do wyczerpania
	entuzjazm	radowanie się nowymi pomysłami, podejmowanie ryzyka
	skłonność do nieporządku	bałagan i chaos w miejscu pracy i najbliższym otoczeniu
	tolerancja	szanowanie odmienności osób i wartości
Specyficzne przystosowania społeczne	odporność na krytykę	akceptacja konfliktów i napięć społecznych
	nieśmiałość	powściągliwość i zahamowanie szczególnie w nowym otoczeniu, rezerwa, mała towarzyskość
	przystosowanie	słabsze bezpośrednie, dobre przez wytwory twórcze
	koncentrowanie się	idee, wytwory, ludzie, rzadziej sprawy społeczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza* (2001), s. 49-52

Zdaniem M. Stasiakiewicza (1999, s. 41-42) „Twórczość nie jest dyspozycją, jest czymś, co zachodzi w trakcie działania. Nie możemy zatem mówić o twórczej osobie, lecz o osobie tworzącej”. Zatem aktywność twórcza nie jest po prostu odbiciem posiadanych cech indywidualnych, ale jako proces „dzieje się” przy wykorzystaniu osobistych właściwości. Z uwagi na to, że procesy twórcze nie zachodzą u wszystkich ludzi jednakowo, co zdaje się potwierdzać teoria C. S. Nosalą (1992) o istnieniu różnych typów twórczych umysłu, wielu badaczy twórczości stwierdza występowanie „(...) istotnych różnic indywidualnych między twórcami i różnymi dziedzinami twórczości” (za: S. Popek, 2001, s. 49). To ustalenie tłumaczyłoby podkreślaną dość często w literaturze ambiwalentną naturę twórczości. B. Suchodolski (1983) uważa, że każda właściwość jaką posiada człowiek, jest zaprzeczana przez przeciwstawną jej cechę. Dlatego natura człowieka jest nieustannym polem ścierania się kontrastujących ze sobą tendencji. M. Csikszentmichaly (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 51) opisał występujące w osobowości twórczej pary antynomicznych cech, wśród których znalazły się m.in.:

- bystrość (inteligencja) i naiwność
- energia fizyczna i pragnienie ciszy i spokoju
- odpowiedzialność i nieodpowiedzialność
- niezwykła pokora i duma jednocześnie
- postępowanie na kontinuum introwersja – ekstrawersja
- cierpienie i smutek oraz umiejętność wielkiej radości.

Owa dwubiegunowość cech charakterystycznych dla twórczości sprawia, że „(...) badania nad twórczością należą do najtrudniejszych w naukach społecznych” (K. J. Schmidt, 2007, s. 51). Rodzi się zatem pytanie po co badać coś co i tak różni się w obrębie swojej natury tak drastycznie, że wysunięcie jakichkolwiek ogólnych wniosków nijak nie będzie przystawać do rzeczywistej natury badanego zjawiska. Odpowiedzią na to pytanie niech będą słowa C. Kluckhohna i H. A. Murraya (1953, s. 53) „Każdy człowiek jest pod pewnym względem a) jak wszyscy inni ludzie. B) jak niektórzy inni ludzie, c) jak nikt poza nim”. Zatem uniwersalne ustalenia dotyczą nas wszystkich w mniejszym lub większym zakresie. Te z pogranicza twórczości także.

1.3 Konceptje twórczości codziennej

*„Człowiek ma możliwość zmiany swego świata przy użyciu formuły:
»Jeżeli...«, »Gdyby...«, »Będzie...«, »Byłoby...« - to hasła nadziei”
/G. Steiner, 2004/*

W „Encyklopedii twórczości” (1999, s. 683) Ruth Richards umieściła termin „twórczość codzienna”, odnoszący się do osoby kreatywnej i wytworzonego przez nią produktu, którym mógł być konkretny wytwór, idea lub zachowanie ujawniane na co dzień w sferze zawodowej bądź czasie wolnym. Ze względu na zakres znaczeniowy pojęcia twórczości codziennej w literaturze przedmiotu funkcjonują trzy rozumienia tego terminu:

- jako przejawu ewolucji człowieka czyli naturalnego procesu rozwoju od postawy przystosowania do zastanych warunków życia przez twórczą adaptację aż do twórczości w życiu codziennym;
- jako formy aktywności kulturowej czyli ekspresji twórczej w różnorodnych formach np. hobby, sport, sztuka amatorska itp.
- jako formy aktywności kreatywnej człowieka w postaci obserwowanych zachowań powszednich jak i odświętnych, nowych i wartościowych dla osoby tworzącej (za: K. J. Schmidt, 2007, s. 164).

Jak już wspomniano wcześniej w niniejszym opracowaniu podobny sposób rozumienia twórczości propagowali na gruncie polskim już w latach trzydziestych XX wieku pedagodzy społeczni Kazimierz Kornilowicz i Helena Radlińska (za K. J. Schmidt, 2007, s. 27). Konceptja K. Kornilowicza nawiązuje do drugiego i trzeciego rozumienia twórczości codziennej uzależniając zdolność tworzenia od posiadania cechy zwanej „dynamiczną kierunkowością wewnętrzną”. Z kolei H. Radlińska przychyłając się bardziej do trzeciego rozumienia twórczości uważa, że „(...) Osobowości dorabia się człowiek własnym wysiłkiem dzięki swojej postawie twórczej, tj. czerpaniu wybranych podniet ze środowiska i wcielaniu przez własne życie wybranego wzorca. (...) Postawa człowieka wobec środowiska może być twórcza. (...)” (za: K. J. Schmidt, 2007, s. 149). I właśnie postawa twórcza jest współcześnie najczęściej określana mianem twórczości codziennej. Egalitarne podejście do twórczości reprezentują następujące teorie: koncepcja twórczości osobistej Marka A. Runco, edukacyjna teoria twórczości przez małe „t” Anny Craft

oraz koncepcja twórczości codziennej Ruth Richards (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2009, s. 155 – 159).

Koncepcja twórczości osobistej A. Runco czołowego psychologa – badacza twórczości zakłada, że wszyscy jesteśmy zdolni do zachowań twórczych, rozumianych jako konstrukcja nowych i oryginalnych interpretacji własnych doświadczeń. Twórczość osobista to nic innego jak ścisła interreakcja pomiędzy: wytwarzaniem oryginalnych interpretacji doświadczeń, rozważą (ich własna ocena) a intencjonalnością działań (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2009, s.155).

Z kolei edukacyjna koncepcja twórczości A. Craft – wykładowcy Angielskiego Uniwersytetu Otwartego i autorki programów nauczania wczesnoszkolnego – postrzega twórczość przez małe „t” jako zdolność do dostrzegania, nazywania i rozwiązywania codziennych problemów, dokonywania wyborów zgodnych z celami życiowymi a przez to kształtowania niepowtarzalnej tożsamości (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 213). To, co odróżnia koncepcję A. Craft od typowej zaradności życiowej to samoświadomość i planowanie własnej drogi życiowej (tamże). Autorka kładzie nacisk na tzw. myślenie możliwościowe (possibility thinking), będące szukaniem odpowiedzi na pytania: co by było gdyby?, co zrobić, żeby...?, być może jeśli...?, w sytuacjach problemowych. Aby mogło zaistnieć myślenie możliwościowe, konieczne jest zachowanie struktury procesu twórczego, na którą składają się – zdaniem autorki - dziedzina, osoba oraz proces twórczy. Myślenie możliwościowe czyli spekulatywne umożliwia rozwój każdej dziedziny ludzkiej aktywności. Cechami charakterystycznymi tego typu myślenia jest:

- stawianie pytań typu: co jeśli...? Gdyby...?,
- posługiwanie się wyobraźnią w celu kreowania możliwych rozwiązań i hipotetycznego śledzenia ich skutków,
- zabawa możliwościami,
- dociekliwość i ciekawość (zadawanie pytań, poszukiwanie nowych zagadnień, koncentracja na dziedzinie – zgłębianie własnego życia),
- zdeterminowanie i samosterowność (gotowość działania pomimo przeszkód, rozwijanie zainteresowań, realizacja planów),
- działanie (wdrażanie idei w życie, powstanie konkretnych produktów),

- innowacyjność (pomysły nowatorskie),
- ryzyko (podejmowanie ryzyka mimo odczuwania lęku i niepewności),
- rozwój (obserwowalne zmiany w zachowaniu, sytuacji życiowej, osiągnięcie wyznaczonych celów) (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 218-219).

Twórczość przez małe „t” choć omawiana głównie w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jako narzędzie projektowania działań nauczyciela i tworzenia programów edukacyjnych, doskonale wpisuje się również w ideę autokreacji czyli planowego i świadomego kierowania własnym życiem i rozwojem. W odniesieniu do osób dorosłych, a w szczególności pedagogów, myślenie możliwościowe wydaje się być istotą postępowania pedagogicznego na wszystkich szczeblach nauczania i wychowania, nie wyłączając edukacji specjalnej. Dając podstawę do efektywnej organizacji przestrzeni zawodowej i osobistej, pozwalając na generowanie zachowań twórczych na tych płaszczyznach, prowadząc w konsekwencji do zmian w rozwoju zarówno u osoby nauczyciela - twórcy, jak i jego uczniów/wychowanków. Koncepcja Anny Craft zakłada rozumienie twórczości jako umiejętności kształtującej życie człowieka, i co istotne życie dziecka także. Dlatego rozwijanie jego zdolności i umiejętności, a przez to kreatywności, czyni nadrzędnym celem edukacji. Nauczyciel powinien zadawać swoim uczniom pytania. W odniesieniu do myślenia możliwościowego „(...) często znacznie ważniejsze jest postawienie pytania niż odpowiedzi na nie” (G. Brenda, 1996, s. 47).

Koncepcja twórczości codziennej Ruth Richards psychiatry, wykładowcy Departament of Psychiatriy oraz University of Kalifornia rozwijana jest od końca lat 80 XX wieku. Autorka koncentrowała się na badaniach związku między twórczością a zdrowiem psychicznym. Na ich podstawie wyodrębniła podwyższony wskaźnik kreatywności, który nazwano twórczością codzienną (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 156). Zdaniem autorki przejawy twórczości codziennej cechuje: nowość i oryginalność rozwiązań konkretnego problemu oraz wartość, jaką ma dla osoby działającej, a przez to również dla najbliższego otoczenia. Tak rozumianą kreatywność można skutecznie realizować w różnych obszarach życia codziennego, takich jak np. prowadzenie domu. Z racji tego, że dotąd nie postrzegano takiej aktywności w kategoriach twórczości, nie rozwijano jej i nie nagradzano za nią (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 158-159). Koncepcja R. Richards opisuje twórczość codzienną jako kategorię równą stylowi działania, postawie życiowej,

wewnętrznej sile umożliwiającej szybką adaptację do zmieniających się warunków życia. Tym samym zapewnia poczucie dobrostanu psychicznego i sensu życia. Tak pojmowane zjawisko twórczości codziennej R. Richards wraz z innymi badaczami poddała empirycznej weryfikacji konstruując narzędzie badawcze pod nazwą Skala Twórczości Życiowej (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 159). Miała ona na celu wyodrębnić główną dziedzinę aktywności badanych, ocenić stopień jej subiektywnej oryginalności oraz określić czas, w jakim była przez nich realizowana. Dotyczyła sfery zawodowej oraz pozazawodowej. Badania potwierdziły kilka zależności: pomiędzy zachowaniami twórczymi a zaburzeniami zachowania, działaniami twórczymi a stanem zdrowia i rekonwalescencją po urazach i chorobach (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 164).

Przedstawione powyżej koncepcje twórczości codziennej skupiając się tak naprawdę na potencjale kreatywnym każdego przeciętnego człowieka doskonale wpisują się w nurt rozważań o twórczym nauczycielu. Akcentując rolę samoświadomości oraz otwartości na nowe doświadczenia w poszukiwaniu oryginalnych rozwiązań codziennych problemów, bliskie są postulatom pedeutologicznym Davida Trippa dla którego kategoria „zmiany” w nas samych i naszym myśleniu jest kluczowa w zawodzie nauczyciela (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 176). Występujące w nauczaniu tzw. „zdarzenia krytyczne” czyli sytuacje problematyczne, które zmuszają nasz namysł do kwestionowania posiadanej wiedzy, przekonań i algorytmów działania, sprzyjają lepszemu rozumieniu samego siebie. Analiza „zdarzeń krytycznych” wymaga od nauczyciela zastosowania „profesjonalnego osądu” (D. Tripp, za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 177) tych zdarzeń, który umożliwi podjęcie skutecznych działań. Jak twierdzi autor tej koncepcji „(...) osądy, do których nauczyciel dochodzi, biorą się w większej mierze ze zrozumienia sytuacji i siebie niż z procedur pedagogicznych (...)” (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 181). Owo zrozumienie siebie i sytuacji bliskie jest samoświadomości w koncepcji A. Craft, gdzie z kolei służy planowaniu celów życiowych. Zarówno w jednej, jak i w drugiej sytuacji zasadne będzie zastosowanie myślenia możliwościowego, które jest przydatne właśnie w sytuacjach niedookreślonych, a za takie można uznać każde „krytyczne zdarzenie” Trippa. Nie jest możliwe uprawianie zawodu nauczycielskiego bez uczestnictwa w takich zdarzeniach. Należy pamiętać, co zresztą podkreśla cytowany autor, że wyuczone algorytmy postępowania pedagogicznego, „(...) nie są obiektem refleksji, uświadomienia w momencie ich

wykonywania” (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 176). Zatem czynności rutynowe nie służą rozwojowi nauczyciela i jego „profesjonalny osąd” jest wtedy niejako uśpiony. Aktywując osąd, w sytuacji problemowej, pedagog musi odejść w swoim myśleniu od działania mechanicznego i uruchomić zasoby własnej osobowości. Do głosu dochodzą wtedy jego przekonania, sądy, stereotypy i wartości, które wyznaje w swoim życiu. Dlatego na kartach niniejszej rozprawy tak często pojawia się postulat rozwijania kreatywności przede wszystkim człowieka a dopiero później nauczyciela. Tym bardziej, że „(...) można wytresować człowieka, aby dane czynności wykonywał tak, a nie inaczej. Nie da się jednak wytresować człowieka tak, aby był zdolny do sposobu bycia, który przystoi ludziom. Nie da się utworzyć odruchu sensu życia, odruchu stabilnego kierunku działania, odruchu aktywnego stosunku do świata i odruchu nastawienia twórczego” (K. Obuchowski, 1985, s. 40).

1.4 Teorie twórczości - w stronę projektu badawczego

Problematyka twórczości jest tak interesującym obiektem naukowych dociekań, że stanowi podstawę wielu teorii wyjaśniających jej złożoną naturę. Odczuwając potrzebę uporządkowania istniejących koncepcji, koncentrowano się na poszczególnych aspektach tego zjawiska, czyniąc z nich kryteria klasyfikacyjne. Wśród teorii twórczości K. J. Schmidt (2007, s. 165) wyróżnia:

- teorie klasyczne związane z nurtami psychologicznymi (teorie asocjacyjne, teorie postaciowe, teorie psychoanalityczne, teorie behawioralne);
- teorie mikroskopowe bazujące na procesach psychicznych i mechanizmach psychologicznych (teorie fazowe i twórczego rozwiązywania problemów, teorie poznawcze, teorie interakcyjne);
- teorie makroskopowe poszukujące uwarunkowań i mechanizmów twórczości w szerszym aspekcie (teorie systemowe, teorie humanistyczne, teorie postaw twórczych i twórczości codziennej).

Z kolei M. Karwowski (2009, s. 41) dokonał podziału interakcyjnych i systemowych modeli kreatywności, twórczości i zdolności. Biorąc pod uwagę poziom skupienia się na właściwościach jednostki lub warunkach środowiskowych wyróżnił: interakcyjne modele psychologiczne, interakcyjne modele psychospołeczne, interakcyjne modele socjologiczne.

Pierwsza grupa modeli koncentruje się na interakcji wewnątrzpodmiotowej czyli uwzględnia czynniki poznawcze, motywacyjne i osobowościowe danej jednostki ludzkiej. Należy tu m.in. komponentowy model twórczości Teresy Amabile, interakcyjny model rozwoju zdolności Stanisława Popka, komponentowy model twórczości Klause K. Urbana oraz inwestycyjna teoria twórczości Roberta J. Sternberga i Todda. I. Luberta.

Druga grupa modeli, określana także mianem modeli ekopodmiotowych, skupia swą uwagę nie tylko na walorach jednostki, ale także na czynnikach środowiskowych i co ważne na wspólnej między nimi interakcji. Należą tu m.in. koncepcja zachowań twórczych Richarda W. Woodmana i Lyle'a F. Schoenfeldta oraz model zdolności Roberty Miligram.

Trzecia grupa modeli koncentruje się na interakcji zewnątrzpodmiotowej, przenosząc zainteresowanie na otoczenie jednostki, która tworzy i która jest tylko

elementem większego systemu. Opcję tę reprezentują m.in.: dynamiczny model procesu twórczego Mihaly'ego Csikszentmihalyi'ego oraz koncepcja ekosystemów twórczości Michała Stasiakiewicza.

Nie jest celem tego rozdziału szczegółowa analiza poszczególnych teorii twórczości, którą można odnaleźć w bogatej obecnie literaturze przedmiotu (K. J. Szmidt, 2007; M. Olczak, 2009; J. C. Kaufman, 2011; E. Nęcka, 2012). Jednak z racji wyprowadzenia koncepcji badań właśnie z założeń modeli interakcyjnych i systemowych, tym teoriom zostanie poświęcona dalsza część niniejszego opracowania.

Dynamiczny model procesu twórczego Mihaly'ego Csikszentmihalyi'ego – amerykańskiego psychologa osobowości – zakłada, że istotą twórczości jest interakcja między trzema systemami: dziedziny, pola oraz jednostki. Zatem twórczość nie jest tylko i wyłącznie zjawiskiem psychologicznym, dotyczącym potencjału jednostki, ale rozbudowanym układem, w którym czynniki kulturowe i społeczne odgrywają znaczącą rolę. System dziedziny obejmuje „(...) ustrukturalizowane kulturowo wzorce, systemy symboli, doświadczenia i procedury twórcze” (K. J. Szmidt, 2007, s. 118). Jest więc określonym obszarem nauki bądź sztuki. Jego zadaniem jest transfer informacji do systemu jednostki, która pod wpływem tego oddziaływania, gromadzenia doświadczeń i nabywania kompetencji, generuje zmiany (innowacje) i po około 10 latach jest w stanie osiągnąć poziom eksperta w danej dziedzinie. System dziedziny łączy się bezpośrednio z systemem pola, który tworzy grono ekspertów z zakresu danej dziedziny. Dokonują oni oceny oraz selekcji powstałych propozycji, wybierając najbardziej wartościowe. W literaturze przedmiotu odnaleźć można jednak takie przykłady historycznie nietrafionych decyzji pola, które w sposób krzywdzący nie doceniło twórczych poczynań wielu współczesnych sobie twórców. Przykładem może być C. K. Norwid lub J. S. Bach, których twórczość została uznana wiele lat po ich śmierci. Trzecim systemem biorącym udział w procesie twórczym jest system jednostki. Jest to element konieczny do zaistnienia fenomenu twórczości, generujący zmiany w zastanej rzeczywistości. Wchodzi w ścisłe interakcje z pozostałymi systemami dziedziny i pola. Jednak jego znaczenie w akcie twórczym nie jest decydujące. Wydaje się, że to pole i dziedzina czyli otoczenie jednostki pełni w modelu Csikszentmihalyi'ego rolę pierwszorzędą. Tym bardziej, że autor neguje pogląd, według którego akt twórczy może się zdarzyć pod wpływem „błysku natchnienia”

(za: E. Nęcka, 2012, s. 198). System jednostki musi bardzo długo przyswajać zasoby domeny (dziedziny kierunkowej) lub wielu domen, aby móc dokonać wartościowego odkrycia. Dlatego też ta teoria reprezentuje elitarne podejście do twórczości i odnosi się tym samym do twórczości wybitnej. Jednak jak później zostanie wykazane model ten doskonale wpisuje się w nurt rozważań o twórczości egalitarnej, gdzie każdej jednostce do bycia kreatywnym również konieczne są zasoby otaczającego ją środowiska.

Koncepcja ekosystemów twórczości Michała Stasiakiewicza (1999) jest rozwinięciem teorii M. Csikszentmihalyi'ego. Autor uzupełnił jego triadę dziedziny – pola - jednostki o element produktu twórczego. Zaproponowany przez niego wielowymiarowy ekosystem twórczości składa się z następujących przestrzeni interakcyjnych:

- czterech czynników podstawowych (osoba, dziedzina, pole, produkt),
- środowiska twórczości, które tworzą sfery: społeczna, zawodowa, indywidualna oraz aktywności twórczej,
- systemu funkcjonalnego, który może zmieniać się w zależności od rozwoju jednostki i rodzaju działań twórczych (M. Stasiakiewicz, 1999, s. 141).

To właśnie system funkcjonalny będący „(...) siecią zamierzonych i koniecznych wyborów jednostki” (M. Stasiakiewicz, 1999, s. 141) stanowi swoiste terytorium na przestrzeni którego rozgrywa się akt twórczy. Osoba podejmując działanie tworzy odpowiednie środowisko, lecz nie wykorzystuje wszystkich dostępnych warunków, tylko te, które są „psychologicznie dostępne” (M. Stasiakiewicz, 1999, s.136) i warunkowane specyfiką zadania. Tworzenie zatem pełni dwie funkcje: selektywną i rozwojową.

Stanowisko bliskie przytoczonym powyżej koncepcjom reprezentuje model twórczości pedagogicznej stworzony przez Romana Schultza – teoretyka i antropologa wychowania. Autor ten uważa, że „(...) twórczość nie może być traktowana jako dzieło poszczególnych, ponadczasowo interpretowanych »jednostek twórczych«, pracujących w izolacji nad wytworzeniem dzieł, które ze względu na swój jednostkowy charakter nie pozostają w żadnej do siebie relacji. (...) twórczość jest raczej dziełem ludzi jako istot społecznych, pracujących w sprzężeniu z innymi twórcami, w określonym czasie, w specyficznych warunkach społeczno-kulturowych, nad wytworzeniem produktów, które od początku do końca mają

charakter społeczny” (R. Schultz, 1990, s. 6-7). W swoim modelu R. Schultz wyróżnia cztery dziedziny i wymiary twórczości. Dziedziny to: działalność kulturotwórcza człowieka (w zakresie nauki, sztuki, techniki itp.), nowoczesna praca ludzka (tworzenie innowacji), innowacyjne zachowania społeczne (społeczne uczenie się nowych zachowań) oraz autokreacja (rozwój osobisty). Wymiary koncentrują się wokół – często wymienianego w literaturze przedmiotu – podziału na: podmiot, proces, produkt i warunki twórczości. Jednak dla niniejszej rozprawy istotniejszy wydaje się wkład R. Schultza w rozwój koncepcji dotyczących twórczości pedagogicznej, którą autor postrzega jako czynnik postępu pedagogicznego (doskonalenie praktyki pedagogicznej) oraz czynnik rozwoju zawodowego nauczyciela (środek samorealizacji zawodowej pedagogów) (R. Schultz, 1994, s. 15-16). Syntetyczne ujęcie koncepcji twórczości pedagogicznej prezentuje tabela 1.6.

Tabela 1.6 Cztery koncepcje twórczości pedagogicznej – charakterystyka syntetyczna

Wymiary twórczości pedagogicznej	Twórczość pedagogiczna jako praktyka kształcenia i wychowania	Twórczość pedagogiczna jako nowoczesna, twórcza praca pedagogiczna	Twórczość pedagogiczna jako działalność innowacyjna (rozwojowa, kulturotwórcza)	Twórczość pedagogiczna jako samorealizacja zawodowa nauczyciela
Podmiot twórczy	Nauczyciel jako podmiot kształcenia i wychowania	Nauczyciel jako twórczy pracownik	Nauczyciel jako innowator	Nauczyciel jako podmiot dążeń samorealizacyjnych
Wytwór twórczy	Osobowość ucznia (wychowanka)	„Nowy produkt” edukacyjny	Innowacja pedagogiczna	Program rozwoju (ideał) osobowości
Proces twórczy	Proces kształcenia (i wychowania)	Proces planowania i realizacji „nowego produktu”	Proces innowacyjny (planowanie i wdrażanie innowacji)	Proces samorozwoju
Warunki twórczości	Warunki praktyki pedagogicznej	Warunki twórczej pracy pedagogicznej	Warunki działalności innowacyjnej	Warunki samorealizacji

Źródło: R. Schultz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań* (1994), s. 14

W optyce powyższego zestawienia koncepcja badań autora niniejszej rozprawy koncentruje się na twórczości pedagogicznej postrzeganej jako

nowoczesna praca pedagogiczna oraz samorealizacja zawodowa nauczyciela. W tych dwóch aspektach praca pedagoga specjalnego może przynosić twórcze wytwory zarówno na płaszczyźnie zawodowej (nauczyciel jako twórczy pracownik), jak i osobistej (nauczyciel jako podmiot dążeń samorealizacyjnych). Takie połączenie tych dwóch kategorii zachowań twórczych jednostki w osobie pedagoga specjalnego byłoby optymalnym rozwiązaniem w zakresie edukacji specjalnej. Przynosząc twórcze rozwiązania w praktyce edukacyjnej i jednocześnie spełniając wymogi samorealizacji zawodowej i osobistej, stanowiłoby alternatywę dla tak często występującego w tej profesji wypalenia zawodowego. Tym bardziej, że zdolności twórcze jednostki determinują znacząco jej społeczne funkcjonowanie i są istotne jeśli chodzi o profilaktykę antystresową (B. Gawda, za: M. Siekańska, 2005, s. 140). Kreatywny pedagog specjalny wychodząc poza ramy działalności odtwórczej, wzbogaca proces nauczania o te elementy, które tworzy autorsko – wkładając w to część siebie samego. Tak rozumiana twórczość – tu: kreatywność – jest ściśle powiązana z samorealizacją, poczuciem dobrostanu psychicznego, poczuciem szczęścia, pasją życiową. To wspomaga proces radzenia sobie ze stresem w sytuacjach zawodowych i osobistych oraz stanowi podstawę wiary w możliwość uporania się z problemami dnia codziennego. Niestety wielu pedagogów nie wierzy w to, że mogą się okazać osobami twórczymi. Neguje własny potencjał kreatywności zamykając tym samym drogę do rozwijania w sobie zdolności twórczych. W literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie, które jest odrębnym rodzajem twórczości codziennej i nosi nazwę aktywności potencjalnie twórczej (T. Kocowski, 1991, za: E. Nęcka, 2012, s. 26). Jest to aktywność, która kontynuowana odpowiednio długo, mogłaby finalnie doprowadzić do powstania wartościowego dzieła. „Jeśli ktoś stawia dużo pytań, nie zadowala się powierzchownymi wyjaśnieniami i kojarzy odległe fakty, zasługuje na miano osoby kreatywnej, mimo że niczego nowego i wartościowego do tej pory nie wymyślił – ponieważ analogicznie zachowują się osoby o uznanej pozycji i wybitnych osiągnięciach” (E. Nęcka, 2012, s. 26). Biorąc pod uwagę charakter pracy pedagogów specjalnych skłaniający do częstego stawiania pytań, szukania niecodziennych rozwiązań, dociekania przyczyn trudnych zachowań, można by z założenia pokusić się o zaliczenie tej grupy zawodowej do grona osób kreatywnych. Tym bardziej, że ich aktywność objęta wymogami awansu zawodowego sprzyjałaby długiemu kontynuowaniu podjętej działalności, a konieczność posługiwania się aspektami

myślenia możliwościowego, pozwalałaby zaliczyć ten rodzaj aktywności do nurtu twórczości przez małe „t” czyli twórczości codziennej. W takim też toku rozumowania zostały podjęte badania empiryczne mające na celu zbadanie podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej. Być może podejście twórcze w tytule rozprawy to nic innego jak aktywność potencjalnie twórcza, której zweryfikowania podjął się autor niniejszej dysertacji. E. Nęcka (2012, s. 26) postuluje konieczność wskazania charakterystycznych przejawów i typowych rodzajów tej aktywności. W tym wypadku obie te kategorie determinuje obszar dziedziny jakim jest pedagogika specjalna jako nauka.

Zdaniem A. Cudowskiej (2004, s. 44) „(...) dla zaistnienia twórczości, tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, potrzebne jest postrzeganie jej jako wartości i pewnego bytu, stanu pożądanego, optymalnego, do którego człowiek aspiruje, doskonaląc siebie i swoje otoczenie”. Tak więc autorka wzbogaca cztery wymiary twórczości jako procesu, podmiotu, wytworu i warunków towarzyszących o wymiar aksjologiczny. W jej autorskiej koncepcji twórcze orientacje życiowe stanowią kategorię złożoną z wielu czynników: doświadczenia życiowego, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego jednostki, stylu poznawczego, nastawienia oceniająco-wartościującego oraz czynników środowiskowych (A. Cudowska, 2004, s. 129). Zatem tak złożone zjawisko już samo przez się jest kategorią dynamiczną, zmieniającą się w zależności od zdobywanych przez jednostkę doświadczeń na przestrzeni całego życia. Jej podstawą jest samoświadomość, w konsekwencji której człowiek podejmuje wybory i realizuje własny, unikalny styl życia. Wagę świadomości w procesie twórczym podkreśla także M. K. Stasiak (2000, s. 49), który w autonomii człowieka upatruje możliwość kreowania świata oraz samego siebie jako podmiotu działania. Jeśli zatem człowiek postrzega siebie w kategoriach podmiotu autonomicznego, to tym samym wyraża zgodę na uczestnictwo w takich zdarzeniach i doświadczeniach, które go ubogacają, rozwijają jego dyspozycje, nadają sens działaniu. „Proces zmian w obrębie siebie jako podmiotu i w obrębie świata rzeczy jest zmierzaniem ku twórczości” (M. Olczak, 2009, s. 338). Czy nauczyciele dążący przecież w swych działaniach do zmian w osobie wychowanka dostrzegają w ogóle potrzebę wprowadzania zmian w obrębie siebie samych? Czy chcą w głębokim rozumieniu twórczości jako wartości wzbogacać swoją aktywność o nowe, innowacyjne rozwiązania?

Analizując orientacje życiowe badanych pedagogów specjalnych zamierzano poddać weryfikacji pokutujący w praktyce pogląd o niskiej kreatywności nauczycieli i posiadanej przez nich barierze mentalnościowej „(...) przed przyzwoleniem i sobie, i innym na kreatywne myślenie i twórcze zachowania, na tworzenie rzeczy nowych i otaczanie szczególną estymą tego, co się z kreacją w sensie pozytywnym wiąże (...)” (A. Cudowska, 2004, s. 184). W przypadku placówki specjalnej i w kontekście pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością jak w żadnej innej dziedzinie potrzebna jest wiara w zasadność istnienia „aksjologicznie nasyconej” kreatywności człowieka. Tym bardziej, że pedagog wspierając rozwój swojego wychowanka musi rozwijać w nim silną motywację do działania, tę Kornilowiczowską „dynamiczną kierunkowość wewnętrzną” (K. Kornilowicz, 1976, s. 137), którą aby móc rozniecać trzeba – zdaniem A. Cudowskiej (2004, s. 185) – najpierw samemu posiadać. Właściwości motywacyjne nie są jednak jedyną cechą warunkującą osobowość twórczą. W literaturze przedmiotu funkcjonuje swoista lista cech przypisywanych jednostkom uznawanym powszechnie za twórcze bądź kreatywne. Z perspektywy pedagoga specjalnego istotnym będzie nie to, czy dana osoba posiada określone cechy osobowości, ale to, jak przy istniejącym zasobie indywidualnych predyspozycji potrafi dokonać codziennych, psychologicznych transgresji. Te, polegając na „(...) przekraczaniu osobistych granic materialnych lub symbolicznych, w których ramach toczyło się dotychczasowe życie (...)” (za: M. Olczak, 2009, s. 164) będą stanowić dowód tego, że zarówno osoba z niepełnosprawnością, jak i jej nauczyciel/terapeuta/opiekun zmierzają w tym samym kierunku – przekraczania siebie. Wtedy i motywacja do działania większa i satysfakcja z osiągniętych celów bardziej cenna. Znane przysłowie mówi: „nie trudno być lwem wśród zajęcy” (za: J. Radwańska, 2010, s. 102), a obserwacja praktyki pedagogicznej dowodzi niestety, że wielu pedagogów specjalnych w działaniu nauczycielskim kieruje się motywem nierównych interesów. Aksjologiczny wymiar twórczości plasując ją na wysokiej pozycji wśród innych znaczących dla człowieka wartości, niestety nie jest upowszechniany w codziennym życiu. Winna temu jest natura ludzkości (B. Suchodolski, 1983), dążąca do zachowania *status quo* w każdym obszarze działania. J. Tischner (1993, s. 273) przekonuje: „(...) na świecie dzieje się wiele niedobrych rzeczy. Ale byłoby tych rzeczy jeszcze więcej, gdyby nie ideał był normą rzeczywistości lecz rzeczywistość normą ideału”. Zatem aby twórcze podejście do życia, zawodu, codziennych obowiązków mogło zaistnieć w biografii jednostki,

„(...) niezbędne jest jej uwewnętrznienie jako kategorii ontologicznej, a nie jedynie i nie tylko, jako kategorii czynnościowej” (A. Cudowska, 2004, s. 46).

Omówione powyżej koncepcje twórczości stanowiły podstawę stworzenia projektu badawczego, poddającego analizie aspekt podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej. Na przekonanie o potrzebie badania jeszcze nie twórczości, ale już potencjalnej zdolności bycia twórczym, w odniesieniu do tej konkretnej grupy zawodowej złożyło się kilka przesłanek. Szerzej zostaną one omówione w rozdziale poświęconym metodologii badań własnych (rozd. V). W tym miejscu warto jedynie podkreślić zbieżność antynomicznej natury twórczości z ambiwalencją sytuacji pedagogicznych. Dlatego być może W. Witwicki pisał: „Czynność nauczania i twórczość artystyczna mają tak wiele cech wspólnych, że kto nie ma szczypty artyzmu w sobie, ten nigdy nauczycielem być nie potrafi...” (za: M. Cackowska, 2008, s. 139). Warto więc poddać analizie aspekt twórczości pedagoga specjalnego w zakresie wykonywanych przez niego czynności zawodowych.

II. Twórczość w zawodzie pedagoga specjalnego – ujęcie teoretyczno-empiryczne

2.1 Pedagog specjalny – profesjografia w ujęciu literatury naukowej

„Skala jakości realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli tych samych przedmiotów i w tych samych klasach i warunkach jest ogromnie zróżnicowana: od prostego rutyniarstwa aż do pięknych form i bogatych treści przekazu, od obojętności maskowanej pozorną aktywnością wychowawczą aż do szczerego, czynnego i kształtującego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego. Mało jest zawodów, w których jakość wykonawcza jest tak indywidualnie zróżnicowana, jak w nauczycielstwie”

/J. Kordaszewski, „Trudności pracy nauczyciela” 1985, s. 426 /

Terminem pedagog specjalny określa się:

„1) osobę zajmującą się badaniami w dziedzinie pedagogiki specjalnej; 2) osobę pracującą z ludźmi niepełnosprawnymi (np. nauczyciele, wychowawcy placówek kształcenia specjalnego, pracownicy poradni wychowawczo-zawodowych, reedukatorzy, pedagodzy szkolni, osoby prowadzące zespoły wyrównawcze w szkołach powszechnych, pracownicy rehabilitacyjni w spółdzielniach inwalidzkich) (W. Gasik, 1991; za: E. M. Minczakiewicz, 2008, s. 199).

E. Domagała-Zyśk (2008, s. 133-138) poddając analizie tożsamość pedagoga specjalnego w Polsce i kilku wybranych krajach europejskich (Włochy, Austria, Niemcy) zastanawia się, czy kryteria przynależności do tej grupy zawodowej są w naszym kraju wystarczająco precyzyjne? Tym bardziej, że reforma systemu edukacji (2005) przynosząc możliwość realizacji kształcenia specjalnego także w oddziałach integracyjnych i ogólnodostępnych sprawiła, że wielu specjalistów pracując z osobami z niepełnosprawnością posiadało wymagane kompetencje, choć niekoniecznie potwierdzone dyplomem ukończenia studiów z zakresu pedagogiki specjalnej (E. Domagała-Zyśk, 2008, s. 132). Dlatego ta grupa specjalistów mieści się doskonale w drugim zakresie znaczeniowym przytoczonej powyżej definicji W. Gasika, jako osoby pracujące z ludźmi z określoną niepełnosprawnością.

Zdaniem Z. Gajdzicy (2008a, s. 155) „pedagog specjalny, postrzegany jako element systemu, w zależności od formy kształcenia, znajduje się w nieco innej konfiguracji zmiennych warunkujących jego działanie, co wymaga zróżnicowanych kompetencji”. Dlatego jednoznaczne określenie jego roli zawodowej wydaje się

wręcz niemożliwe. Jest to bowiem jeden z zawodów wielowymiarowych, interdyscyplinarnych, jednocześnie niedookreślonych i adekwatnie do tego wymaga posiadania wielu kompetencji i predyspozycji, opartych na specjalistycznej i ustrukturyzowanej wiedzy. Można by pokusić się o próbę weryfikacji koniecznych kompetencji pedagoga specjalnego w zależności od miejsca pracy – w segregacyjnej czy integracyjnej formie kształcenia lub też w obrębie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka - i każde z tych „miejsc” z pewnością warunkować będzie konieczność posiadania odrębnych umiejętności. Można też postrzegać funkcje pedagoga specjalnego w znaczeniu szerokim jako podstawowy element systemu edukacji specjalnej – w obrębie jednolitych celów, zasad, ale obejmujący różne formy edukacji (Z. Gajdzica, 2008a, s. 157). Dla potrzeb niniejszego opracowania korzystniejsze wydaje się być stanowisko drugie, dlatego profesjografia omawianego zawodu przedstawiona zostanie z uwzględnieniem różnorodności kontekstów pracy nauczyciela edukacji specjalnej.

Termin „profesjografia” dosłownie rozumiany jest jako:

- opis zawodu (*profesja* – fach, zawód, rzemiosło i *grapho* – pisać),
- opis przebiegu pracy (zatrudnienie w jednym lub różnych zakładach),
- opis rozwoju zawodowego jednostki, wykonany przez nią samą. Jest to życiorys zawodowego rozwoju człowieka (K. M. Czarnecki, P. Kowolik, 2011, s. 15).

Najbardziej adekwatne do potrzeb niniejszego opracowania wydaje się być pierwsze rozumienie tego terminu jako opisu zawodu. „Szczególnymi atrybutami zawodu są kwalifikacje zawodowe, kompetencje i uprawnienia zawodowe, dojrzałość i przydatność zawodowa do pracy oraz osobowość” (K. M. Czarnecki, 2008, s. 91).

Pomimo powszechnie stosowanego zrównania znaczeniowego terminów: zawód i profesja, w literaturze pedeutologicznej – poświęconej wiedzy o nauczycielu – odnaleźć można stanowisko rozumienia „profesji” w kategoriach jakości wykonania, odróżniającej ją od typowych czynności składowych zawodu. H. Kwiatkowska (2008, s. 167) uważa, że: „(...) Praca w zawodach, o których mówimy »profesja«, jest na tyle złożona, że trudno wskazać, a nawet przewidzieć skończony, zamknięty układ czynności. Jest to rodzaj praktyki, którą nazywa się misją. Ma ona raczej charakter publicznej służby, powołanej do realizacji istotnych w społeczeństwie zadań, których wykonywanie wymaga najwyższych kwalifikacji,

także etyczno-moralnych. Profesja to zawód zaufania publicznego. (...) Odnosi się to do zawodów medycznych, pedagogicznych, prawniczych” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 167).

Poddając analizie swoistość profesji pedagoga specjalnego, profesjografia dotyczyć powinna takich podstawowych aspektów jak: kwalifikacje zawodowe, osobowość, kompetencje, rola zawodowa, tożsamość zawodowa oraz etyka zawodu.

Współczesny system kształcenia pedagogów specjalnych charakteryzuje się podziałem na studia licencjackie (trzyletnie) I stopnia kwalifikujące do podjęcia pracy w szkolnictwie specjalnym oraz studia II stopnia (dwuletnie) – magisterskie, uzupełniające. „Znamienną właściwością procesu kształcenia nauczycieli jest także to, że nie ma on postaci finalnej. Żadne studia nie czynią nauczyciela, nie dostarczają skończonej formy kwalifikacji” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 92). Dlatego rozwój nauczycieli określić można za pomocą trzech pojęć:

- kształcenia (nabywania pełnych kwalifikacji zawodowych),
- dokształcania (uzupełniania kwalifikacji),
- doskonalenia zawodowego (poszerzania kwalifikacji, z możliwością ich przekroczenia) (za: H. Budzeń, 2009, s. 89).

Wielu badaczy (M. Grzegorzewska, 1964; W. Dobrołowicz, 1995; A. Nalaskowski, 1999; H. Kwiatkowska 2008; L. Marszałek, 2008) postuluje konieczność wprowadzenia weryfikacji kandydatów na studia pedagogiczne podyktowaną złożonością i specyfiką późniejszej pracy zawodowej. Tym bardziej, że „(...) osoba pedagoga stanowi podstawowe narzędzie pracy wychowawczej i terapeutycznej oraz współdecyduje o jej efektywności” (A. Karłyk-Ćwik, 2012, s. 91). Jednak krytyczne spojrzenie na rzeczywistość, w której „ostatnie dekady to czasy nieograniczonej ekspansji wszystkich form szkolnictwa wyższego i niepohamowanego rozrostu kohort studentów” (Z. Bauman, 2012, s. 55) nie wskazuje na tendencję do zmiany.

Postępujące zmiany społeczne i transformacje ustrojowe niemal cyklicznie pociągają za sobą konieczność stawiania pytań o wzór osobowy nauczyciela, a także program kształcenia przyszłych nauczycieli-wychowawców (Cz. Kosakowski, 2003, s. 224). Poszukiwanie odpowiedniego wzoru do naśladowania zawsze oscylować będzie gdzieś pomiędzy zestawem idealnych cech nauczycielskich a badaniem „nauczyciela rzeczywistego” (H. Kwiatkowska, 2008), działającego w konkretnej

szkole, w danym kontekście edukacyjnym i środowiskowym, z konkretną grupą uczniów i stosowaną paletą metod kształcenia.

Wybitni klasycy polskiej pedagogiki prezentując sylwetkę idealnego nauczyciela doceniali różne aspekty jego osobowości. Począwszy od „miłości dusz” J. W. Dawida, poprzez odmiennie rozumiany „talent pedagogiczny” przez Z. Mysłakowskiego i S. Szumana, „miłującą intuicję” N. Han-Ilgiewicz, a na ucieleśnianiu „ideałów prawdy, piękna i dobra” W. Okonia skończywszy (za: Cz. Kosakowski, 2003, s. 211-222), prezentowali wzór osoby, u której piękno wnętrza harmonizowało z wybitnymi umiejętnościami pedagogicznymi.

W dziedzinie pedagogiki specjalnej autorką głównych zasad deontologii nauczycielskiej była M. Grzegorzewska (1888-1967). W swoich tekstach dużo uwagi poświęcała osobowości nauczyciela-wychowawcy, postrzegając jego pracę w kategoriach służby społecznej. Autorka często akcentowała wagę takich uniwersalnych wartości jak:

- znaczenie człowieka,
- miłość, dobroć i poczucie odpowiedzialności,
- życzliwość i troska o los drugiego człowieka,
- wiedza i umiejętności,
- badawcza postawa nauczyciela poszukująca nowych rozwiązań,
- tworzenie „atmosfery wyzwalającej”,
- odpowiedzialność (M. Grzegorzewska, 1964; 1996).

We współczesnych opracowaniach naukowych odnaleźć można liczne nawiązania do myśli pedeutologicznej tej wybitnej kobiety i pedagoga. H. Borzyszkowska (1983) prezentując wzór osobowościowy pedagoga specjalnego rozpatruje jego cechy w trzech kategoriach:

- umysłowości (rozległa wiedza, doświadczenie pedagogiczne, znajomość psychiki osób niepełnosprawnych, takt pedagogiczny);
- moralności (opanowanie, zrównoważenie, odpowiedzialność za pracę, pracowitość, obowiązkowość, systematyczność, prawdomówność i bezinteresowność oraz odpowiednią postawę wobec niepełnosprawnych);
- humanizmu (jakość relacji pedagog-dziecko) (za: P. Majewicz, 2008b, s. 20).

Autorka kierując się specyfiką omawianego zawodu wskazuje również cechy dodatkowe, które powinny charakteryzować nauczyciela pracującego z dziećmi niepełnosprawnymi. Należą do nich:

- specjalny stosunek do jednostki niepełnosprawnej,
- duża wnikliwość i dociekliwość poznawcza,
- zrozumienie istoty indywidualności podmiotu rewalidacji,
- poczucie odpowiedzialności,
- umiejętność nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem,
- optymizm pedagogiczny (za: Cz. Kosakowski, 2003, s. 222).

K. Plutecka (2005, s. 113-119) proponuje analizować osobowość pedagoga specjalnego z perspektywy obowiązujących w literaturze przedmiotu paradygmatów pedeutologicznych: człowieczeństwa, autorytetu wyzwającego, samokształcenia, poczucia odpowiedzialności, pomocy pomagającemu i samoaktualizacji.

Współczesny model pedagoga specjalnego – będący próbą asymilacji podejścia postulatywnego S. Korczyńskiego (2002) i empirycznych wyników badań biografii młodych nauczycieli W. Dróźki (2002) – stworzyła M. Sekułowicz (2008, s. 86).

Za najważniejsze cechy charakteryzujące nauczyciela edukacji specjalnej autorka uznała:

- refleksyjność i plastyczność myślenia (jako determinant twórczego nauczania, terapii i opieki oraz eliminacji popełnianych błędów),
- świadomość pełnionej roli i związaną z nią odpowiedzialność za edukację, terapię i opiekę nad dziećmi niepełnosprawnymi,
- umiejętność kształtowania poczucia własnej wartości u podopiecznych m.in. poprzez werbalizowanie przemyślanych opinii i sądów na ich temat,
- cierpliwość i wytrwałość w pracy terapeutyczno-wychowawczej (w sposób szczególnie z osobami z głębszą niepełnosprawnością),
- autentyczność, bycie sobą,
- sprawiedliwość rozumianą jako stosowanie jednakowych kryteriów oceny adekwatnej do możliwości i umiejętności podopiecznych,
- umiejętności organizacyjne w zakresie pracy dydaktycznej, kształtowania zainteresowań oraz stymulowania rozwoju dzieci na miarę ich możliwości,

- umiejętność współpracy i współdziałania z rodzicami dziecka niepełnosprawnego,
- rozumienie istoty niepełnosprawności dziecka (empatia potrzeb, stawianie zadań możliwych do wykonania),
- odporność psychiczną na stres, trudne sytuacje edukacyjne i wychowawcze,
- umiejętność dokonywania diagnozy psychopedagogicznej (znajomość metod, technik terapeutycznych),
- zdolność adaptacji nowych technologii, twórczą asymilację informacji, otwartość na innowacje pedagogiczno-terapeutyczne (M. Sekułowicz, 2008, s. 86-87).

Trudno analizując powyższe zestawienie, nie oprzeć się wrażeniu, że wiele z wymienionych tu cech idealnego pedagoga specjalnego nie występuje sumarycznie w jednej osobie praktykującej nauczycielskie zadania. Raczej pozostają w sferze postulatów, co potwierdzają doświadczenia badaczy: C. Kosakowskiego (2000) i E. Gruszczyńskiej (2003) (za: M. Sekułowicz, 2008, s. 87).

Zdaniem P. Majewicza (2008b) teoretyczne modele wzoru nauczyciela mają być punktem wyjścia do stworzenia struktury najważniejszych cech osobowości pedagoga specjalnego oraz występujących między nimi zależności. Dopiero na ich podstawie można modyfikować niektóre komponenty osobowościowe rzeczywistych pedagogów specjalnych tak, by ich zawodowa aktywność była satysfakcjonująca. Takie działania doskonale wpisują się w zakres paradygmatu pedeutologicznego dotyczącego pomocy pomagającemu (K. Plutecka, 2005, s. 116). Zawód pedagoga specjalnego należy do grupy profesji o charakterze służby społecznej, nakierowanej na pracę z drugim, często wymagającym i niesamodzielnym człowiekiem. Dlatego konieczne staje się poszukiwanie źródeł wsparcia dla nauczycieli szkolnictwa specjalnego. Tym bardziej, że według D. Baczały (2008, s. 53) współczesny oligofrenopedagog nie może „(...) w sposób obiektywny, dyskretny skonsultować stosowanych przez siebie metod i ich efektów z dowolnie wybranym superwizorem. (...) choć na co dzień dokonuje wyborów o charakterze etycznym, podlega rozbudowanej biurokracji i realizuje urzędnicze decyzje, których nikt z nim nie konsultuje”. Jednocześnie wymaga się od niego bycia kompetentnym w działaniach, które podejmuje i wdraża w praktykę edukacyjno-wychowawczą.

Kompetencje

Kolejnym aspektem analizy profesjograficznej zawodu pedagoga specjalnego są kompetencje. Według *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (2003, s. 693-696) termin ten rozumiany jest jako „adaptacyjny potencjał podmiotu pozwalający mu na dostosowanie się do warunków wyznaczanych przez charakter otoczenia”.

Podstawowymi wyznacznikami kompetencji są: wiedza, umiejętności (nadrzędne wobec wiedzy), uprawnienia, motywacja wewnętrzna, zbiór wzorców zachowań, cechy charakterologiczne (za: A. Wojnarska, 2008, s. 48). „Kompetencje zawodowe nauczyciela będące pewnego rodzaju zdolnością do wykonywania powierzonych zadań zgodnie z przyjętymi dla tychże zadań standardami, stanowią określoną strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw” (J. Szempruch, 2001, s.112).

Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 24) kompetencje należy rozumieć jako „wyspecyfikowane czynności zawodowe” prowadzące do „wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie”. Ich złożoność warunkuje powstawanie wielu klasyfikacji tego pojęcia. Najczęściej w odniesieniu do zawodu nauczyciela wymieniane są następujące typologie (za: A. Wojnarska, 2008, s. 48):

- kompetencje merytoryczne, praktyczne, estetyczne (I. Murdecka, 2004);
- kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne, psychologiczne (H. Hamer, 1994);
- kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne (K. Denek, 1998);
- kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne (R. Kwaśnica, 2003);
- kompetencje bazowe (wyjściowe), konieczne (interpretacyjne i badawcze, autokreacyjne i refleksyjne, realizacyjne, pożądane) (M. Kajdasz-Aouil, 2001).

Wśród kompetencji istotnych z perspektywy zawodu pedagoga specjalnego w literaturze przedmiotu wymienia się często tzw. „kompetencje niezwykle” odnoszące się do umiejętności z dziedziny „terapii podstawowych”, takich jak: biblioterapia, ergoterapia, kinezyterapia, logopedia, muzykoterapia, psychoterapia oraz rehabilitacja przez twórczość (arteterapia) (J. Pańczyk, za: M. Czajkowska, 2008, s. 22).

Ważnym składnikiem umiejętności zawodowych nauczyciela edukacji specjalnej będą kompetencje społeczne, które zdefiniować można jako „skuteczność w działaniach z ludźmi” (H. Sęk, 1985, s. 91-92). Ponieważ charakter pracy pedagoga specjalnego wymaga nawiązania relacji terapeutycznej ze swoim podopiecznym, z jego rodzicami, z innymi nauczycielami, z pielęgniarką, pedagogiem szkolnym, psychologiem a także z wieloma specjalistami kreującymi proces terapii takimi jak: psychiatra, neurolog, logopeda, rehabilitant - umiejętności społeczne wydają się nieodzowne. Tym bardziej, że zdolności o których mowa oznaczają „dobre panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi i dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych oraz sieci powiązań, bezkolizyjne utrzymywanie kontaktów z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przewodzenia, negocjowania i łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej” (D. Goleman, 1999, s. 440). Nie bez znaczenia jest fakt, że opisane powyżej umiejętności można rozwijać i doskonalić chociażby uczestnicząc w treningach interpersonalnych. Nie sposób też - analizując istotę kompetencji społecznych – pominąć kwestię tzw. treningu spontanicznego (A. Matczak, za: A. Wojnarska, 2008, s. 49), w którym uczestniczymy na co dzień już od najmłodszych lat, odnosząc sukcesy bądź porażki w kontaktach z innymi ludźmi.

Kompetencje społeczne ściśle związane są z kompetencjami emocjonalnymi, które dotyczą umiejętności radzenia sobie ze swoimi emocjami, samoakceptacji i samooceny (M. Strzyżewska, 2002, s. 56-57). Zdaniem L. Dakowicza (za: P. Plichta, 2008, s. 97) jednym z kryterium samooceny są wartości preferowane przez nauczyciela, który w oparciu o nie wytycza cele i dokonuje wyboru metod pracy, a także określa swój stosunek do wychowanków.

W grupie „profesjonalnych pomagaczy” – do której należą pedagodzy specjalni - aż 80% to osoby „zorientowane na uczucia” (A. Mikrut, 2003, s. 73). Tymczasem kontakt z osobą w sytuacji choroby czy niepełnosprawności może prowadzić do „przerostu” uczuciowości i współczucia, nad działaniami przynoszącymi realną pomoc. To nie powinna być ani gloryfikacja czynów wobec drugiego człowieka, ani postawa użalania się nad jego losem, ale świadome i celowe działanie wspierające, dowartościowujące, przynoszące radość obu stronom. „Synchronia” to „(...) rytm, w którym uczestniczą ludzie, a przejawiający się w ich ruchach, słowach, nawet w myślach, które o ile są zgodne, owocują udaną

komunikacją interpersonalną”, to „spotkanie napędzających się wzajemnie układów nerwowych” (W. Wiliński, 2006, s. 24).

W literaturze naukowej w odniesieniu do nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością silnie akcentowana jest potrzeba rozwijania kompetencji personalistycznych (za: Z. Gajdzica, 2008, s. 159). Już M. Grzegorzewska (1996) podkreślała wagę charakteru człowieka i preferowanych przez niego wartości w pełnieniu nauczycielskich obowiązków. Tym bardziej, że zjawisko „obciążenia aksjologicznego roli nauczyciela” (Z. Kawka, za: P. Plichta, 2008, s. 97) nie występuje w takim nasileniu chyba w żadnej innej profesji społecznej. Dlatego istotnym elementem kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego będą kompetencje moralne rozumiane jako „zdolność prowadzenia refleksji moralnej, a więc pytanie o prawomocność postępowania. Jest to autorefleksja nad pytaniem, jaki powinien być i jak ma postępować wychowawca, by dochować wierności sobie, nie ulec duchowemu zniewoleniu, ale też by swoim postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości oraz w prawie do wyboru własnej drogi” (A. Karłyk-Ćwik, 2012, s. 96). Jednak sama autorefleksja nie wystarczy. Kompetencja bowiem to zdolność zależna od umiejętności oraz przekonań normatywnych i dyrektywnych (M. Dudzikowa, 1994, s. 206). Te pierwsze dotyczą wyboru określonych wartości, drugie natomiast sposobu ich realizacji. Jeżeli pedagog poprzestanie jedynie na wyborze wartości, to podobnie jak z ustnymi deklaracjami, zawsze będą one właściwe i adekwatne do sytuacji. Natomiast ważny jest jeszcze sposób realizacji wartości w konkretnej sytuacji wychowawczej czy dydaktycznej, który nie zawsze musi pokrywać się z manifestowanymi wyborami. Jak twierdzi S. Kierkegaard: „Można tworzyć potężną konstrukcję, cały system obejmujący istnienie i historię świata, a samemu bynajmniej nie mieszkać w tym ogromnym i wyniosłym pałacu, ale w szopie obok, albo w psiej budzie, albo, co najwyżej w stróżówce” (za: H. Kwiatkowska, 1997, s. 8). Dlatego najwznioślejsze hasła nie znajdujące odbicia w praktycznym działaniu pozostaną bezwartościowe. Zawód pedagoga specjalnego jest zawodem trudnym. Decyduje o tym wiele czynników. Należą do nich m.in.: relacja pomocowa z osobą niesamodzielną, dysfunkcyjne zachowania podopiecznych, brak efektów i sukcesów dydaktyczno-wychowawczych niewspółmiernie do nakładu wykonanej pracy, obciążenia emocjonalne i moralne związane z wczuwaniem się w położenie osoby

z niepełnosprawnością, jej sytuację rodzinną, brak perspektyw niesienia adekwatnej pomocy.

Dla potrzeb niniejszego opracowania istotne znaczenie odgrywać będą także kompetencje twórcze oraz kompetencje autokreacyjne. Zarówno jedne jak i drugie mają charakter procesualny i dotyczą rozwoju własnej osobowości. Kompetencje twórcze są wynikiem samorealizacji jednostki, dążenia do ciągłej aktualizacji własnego „ja” oraz chęci przekształcania zastanej rzeczywistości, natomiast kompetencje autokreacyjne, skierowane „do wewnątrz”, koncentrują się na wielu procesach związanych z intencjonalnym i spontanicznym rozwojem (M. Wróblewska, 2011, s. 67-68). Autokreacja przebiega dwutorowo. Jako budowanie własnej tożsamości na drodze autorefleksji oraz regulacja relacji z otoczeniem (Z. Pietrasiński, 1990). Znaczące będą tutaj takie procesy jak: samookreślenie, samodoskonalenie, samowychowanie, samokształcenie, samowiedza. Podstawą kompetencji autokreacyjnych jest wiedza autokreacyjna dająca odpowiedzi na pytania: jaki jestem? dlaczego taki jestem? do czego dążę? (Z. Pietrasiński, 1992, s. 9-18). Zarówno u podłoża kompetencji twórczych jak i autokreacyjnych leży głęboka potrzeba twórczej aktywności człowieka, który pragnie nieustannie rozwijać się i aktualizować własne „ja”, czerpiąc z tego procesu satysfakcję i poczucie samorealizacji osobistej i zawodowej. R. Schultz (1994) wyróżnił dwa wymiary samorealizacji nauczyciela: profesjonalny i osobisty. Różnią się między sobą zakresem i rodzajem doświadczeń: profesjonalny – doświadczeń wynikających z praktyki zawodowej, osobisty – doświadczeń społecznych i związanych z egzystowaniem osobowym. Obydwie kategorie wzajemnie oddziałują na siebie, uzupełniając się i wzmacniając (R. Schultz, 1994, s. 12). Jednak doświadczenia zawodowe pedagogów specjalnych obciążone są dodatkowo wymogami roli zawodowej, jakie nakłada na nich specyfika wykonywanego zawodu.

Rola zawodowa

Współczesny pedagog specjalny występuje:

„- w roli osoby [...] rozpoznającej i badającej potrzeby, oczekiwania, zainteresowania i w roli osoby integrującej wewnętrzne racje (potrzeby) uczniów z wymaganiami programu, który ma prawo wybrać lub którego sam może być autorem;

- w roli osoby kreującej warunki do uczenia się, poszukiwania, odkrywania, myślenia, komunikowania, a także działania i współpracy w grupie;

- w roli osoby uczestniczącej w wymianie emocjonalnej, która zachodzi między nim a uczniem, między nim a grupą lub zespołem klasowym;
- w roli opiekuna, przy pomocy którego uczniowie mogą uczyć się aktywnie i samodzielnie” (K. Rau i E. Ziętkiewicz, za: M. Kocuj, 2008, s. 104).

Ponadto w literaturze przedmiotu można spotkać stanowiska postulujące konieczność orientacji pedagoga specjalnego w takich dziedzinach życia społecznego jak: polityka, ekonomia, bankowość, negocjacje, usługi, handel itp. (E. M. Minczakiewicz, 2008, s. 206). Trudno odmówić racji stawianym powyżej tezom, tym bardziej, że „(...) Bytować w świecie otaczającym, znaczy przede wszystkim rozumieć ów świat” (J. Tischner, 1989, s. 172). Jednak nadmiar stawianych nierealnych wymagań powoduje tylko coraz większy dysonans pomiędzy teorią a rzeczywistą obserwowaną praktyką edukacyjną. Żłudną byłaby próba umiejscowienia postulowanych cech i umiejętności wymaganych na stanowisku pedagoga specjalnego w każdej osobie wykonującej ten zawód. Należy pamiętać, że stanowią one tylko część większej organizacji jaka jest szkoła czy specjalny ośrodek. Dlatego to raczej w dobrze rozumianym interesie dyrektora placówki jest taki dobór kadry pracowniczej, by wśród niej pojawili się specjaliści dysponujący różnym repertuarem umiejętności dodatkowych, właśnie z zakresu pozostałych dziedzin życia społecznego takich jak ekonomia czy prawo itp. Ponadto realizacja roli zawodowej pedagogów specjalnych niesie w sobie nie tylko konieczność orientacji w zmieniającym się, „ponowoczesnym”, świecie. „(...) Praca nauczyciela ma charakter twórczy (nie spełnia się poprzez reprodukcję minionego doświadczenia) (...)” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 142). Dlatego tak niezbędna jest otwartość nauczyciela na pojawiające się doświadczenie, gdyż do każdego następnego nie będzie można zastosować opanowanych wcześniej algorytmów. Skuteczność zawodową pedagoga – nie tylko specjalnego – nie określają bowiem sytuacje idealne, bezsporne lecz sytuacje konfliktu, starcia racji, stawiania oporu. „(...)Ambiwalencja to warunek radzenia sobie z trudnościami roli zawodowej” (L. Witkowski, 1994, s. 197) i jednocześnie ważna kompetencja współczesnego nauczyciela (H. Kwiatkowska, 2008, s. 150).

W optyce podejścia twórczego do roli zawodowej nauczyciela – a dla potrzeb niniejszej dysertacji pedagoga specjalnego – należałoby uwzględnić teorię rozwoju człowieka Habermasa-Kohlberga-Eriksona (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 204). Zakłada ona występowanie trzech stadiów rozwoju: przedkonwencjonalnego,

konwencjonalnego i postkonwencjonalnego. Pierwsze stadium to wchodzenie w rolę zawodową, charakteryzujące się naśladowczym stylem działania, powielaniem wzorów i nieświadomym odtwarzaniem istniejącym w tym zawodzie typowych zachowań - konwencji. Drugie stadium – konwencjonalne – to adaptacja do roli, posługiwanie się wiedzą i świadome wypełnianie zobowiązań jednak nadal w sposób odtwórczy. I wreszcie trzecie stadium – postkonwencjonalne – to okres charakteryzujący się działaniem twórczym, kwestionowaniem istniejących konwencji, refleksyjnym i krytycznym osądem własnych umiejętności (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 205). Powyższa teoria w sposób przejrzysty ukazuje ewolucję człowieka od jednostki podporządkowanej zewnętrznym rygorom i obowiązującym konwencjom, ku niezależności, autonomicznej woli przekraczania schematów i chęci realizowania własnej koncepcji ostatecznego kształtu pełnionej roli. Przytoczone powyżej prawidłowości wydają się być znaczące dla badania potencjału twórczego czy osobowości twórczej nauczycieli. Badacze owych obszarów często na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzają, że nauczyciele są w większości mało twórczy, powielają wzory zachowania i działają algorytmicznie. Czy jednak wzięto pod uwagę fakt, w jakim stadium rozwoju zawodowego aktualnie znajdowali się badani pedagodzy? Jeżeli było to pierwsze stadium, to trudno oczekiwać rezultatów twórczych, skoro tę fazę cechuje powielanie zastanych konwencji i rola zawodowa zamknięta w nieświadomym naśladownictwie. Jednak „(...) Człowiek zredukowany do ról jest „społeczną konwencjonalnością” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 229). We współczesnym świecie postrzeganie jednostki – także w sferze zawodowej - znacznie szerzej określa pojęcie tożsamości.

Tożsamość zawodowa

„Tożsamość bardziej niż „postawa” wskazuje na potrzebę świadomości siebie, autorefleksję uznając za zasadę funkcjonowania osobowości (A. Kłoskowska, za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 229). Ze względu na kryterium „wyjścia” lub „pozostania” w kryzysie (sytuacji przełomowej w kształtowaniu się tożsamości) oraz „zobowiązania” będącego realizacją wyboru jednostki, James E. Marcia wyróżnił cztery typy statusów tożsamości uwzględniające występowanie lub brak wymienionych wyżej kryteriów. Stąd typologia tożsamości obejmuje kolejno:

- tożsamość rozproszoną (wiele pomysłów na życie bez konieczności dokonywania wyborów),

- tożsamość nadaną (silna identyfikacja z autorytetem, brak stadium poszukiwania własnych możliwości),
- tożsamość moratoryjną (długie poszukiwania, brak podejmowania wyborów, pozostawanie w kryzysie niemocy),
- tożsamość osiągniętą (głębokie poznanie siebie, znajomość odpowiedzi na pytanie: kim jestem?) (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 232-234).

Tożsamość osiągnięta, najbardziej pożądana w profesji nauczycielskiej, nawiązuje do bycia twórczym i sprzyja tego ujawnieniu. Autor teorii działania A. Grzegorzczak uważa: „(...) że gdy ktoś dorasta do zrozumienia, wychodzi pod pewnym względem z okresu niedorozwoju lub zdegenerowania, dalszą drogę trzeba mu wskazywać przez uwrażliwienie na wartości. Takie zachowanie się jest oczywiście trudniejsze, wymaga od kierowników, czy od nas samych jako kierowników własnego życia, znacznie więcej twórczości, żywej wrażliwości, więcej samokontroli aniżeli trzymanie się schematu” (A. Grzegorzczak, 1963, s. 94). „Posługiwanie się” w zawodzie nauczycielskim tożsamością osiągniętą prowadzić będzie do podejmowania trudu zrozumienia „Innego”. Dalekie będzie od uprzedmiotowienia dziecka, jako uczestnika procesu edukacyjnego. Pozbawione narzucania jedynie słusznego osądu prowadzić będzie do dialogu, poszanowania, a tym samym otwierania się na te wartości, które niesie w sobie druga osoba. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 242) „(...) »inność« jest potrzebą człowieka, jest warunkiem jego rozwoju. Poprzez inność drugiej osoby człowiek poznaje siebie i Innego”. Tożsamość zawodowa z pewnością łączy się z rozwojem wewnętrznym, choć charakter stawianych do siebie pytań dotyczących własnej egzystencji ma raczej charakter „pytań odświętnych” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 245). Dostrzeżenie wartości drugiego człowieka, a w przypadku pedagogów specjalnych - człowieka z niepełnosprawnością wpisaną w każdy dzień życia, może sprawić, że poznanie siebie stanie się twórczą odpowiedzią na codzienne pytania o własną tożsamość jako osoby i jako nauczyciela. Współczesna myśl humanistyczna coraz częściej traktuje twórczość w kategoriach „(...) niezbędnego ogniwa procesu określania tożsamości jednostki” (M. Mrozkowiak-Nastrożna, 2005, s. 198). Tym bardziej, że „(...) Coraz częściej człowiek musi szukać wsparcia w sobie, w swojej tożsamości, jednak nie tyle w jej trwałości, jako podstawie naszej trwałości, lecz w jej otwartości, jako podstawie naszej refleksyjności” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 231).

2.2 Twórczość w czynnościach zawodowych pedagoga specjalnego

*„Będąc kiedyś sprawą elitarną i marginalną w życiu zbiorowości,
twórczość – na skutek jej wkroczenia do pracy zawodowej ludzi –
staje się zjawiskiem coraz bardziej znaczącym kulturowo,
a jednocześnie dobrem coraz szerzej dostępnym”*
/R. Schulz, 1990/

We współczesnym świecie praca zawodowa coraz bardziej angażuje przeciętnego człowieka, stając się nie tylko sposobem na zapewnienie mu odpowiednich warunków życia, ale także wartością samą w sobie, przynoszącą satysfakcję, będącą wyzwaniem i metodą rozwoju potencjału osobowościowego. Zdaniem R. Schulza (1990, s. 166 - 169) „Twórczość jest nie tylko (i nie tyle) cechą kulturotwórczej działalności człowieka, lecz raczej cechą pracy ludzkiej jako takiej – tej mianowicie, która kształtuje się w nowoczesnym społeczeństwie i której wymaga nowoczesne społeczeństwo. (...) W miarę więc jak twórczość przenika na teren ludzkiej pracy, profesjonalny twórca, tzn. twórca kultury, przeobraża się w człowieka pracy twórczej – jednostkę funkcjonującą w nowoczesnym środowisku pracy, które zobowiązuje ją (...) do realizacji zadań o złożonym i zmiennym charakterze”. Zatem być twórczym znaczy to samo, co urzeczywistniać postawę twórczą w miejscu pracy. Jak słusznie zauważa cytowany powyżej autor, tak ujęta jednostka twórcza różni się od tradycyjnego twórcy następującymi cechami: rodzajem twórczego zajęcia, statusem społecznym, charakterystyką psychologiczną (R. Schulz, 1990). Inne też będą produkty tak rozumianej twórczości. Rozpatrując charakter zadań, jakie składają się na pracę nauczyciela, nietrudno stwierdzić, że współczesna szkoła jest doskonałym obszarem realizowania nowoczesnej, twórczej pracy, której niezbędnym elementem jest właśnie twórczość pedagogiczna. R. Schulz (1989, s. 19) proponuje ujmować tę kategorię jako:

- rodzaj sztuki,
- wynalazczość i racjonalizatorstwo,
- działalność badawczo-rozwojową,
- tworzenie i przyswajanie innowacji,
- twórczą pracę,

- samorozwój.

W optyce powyższych ujęć twórczości pedagogicznej nauczyciel jako realizator poszczególnych opcji może odpowiednio przyjmować rolę:

- artysty (rodzaj sztuki),
- twórcy i reformatora metod nauczania (wynałazczość i racjonalizatorstwo),
- refleksyjnego badacza (działalność badawczo-rozwojowa),
- innowatora (tworzenie i przyswajanie innowacji),
- twórczego pracownika (twórcza praca),
- podmiotu dążeń samorealizacyjnych (samorozwój).

Każda z wymienionych ról obligować będzie twórczego nauczyciela do wykonywania odmiennych zadań, którym ogólnie przypisane są konkretne czynności pedagogiczne. W „wersji” artystycznej upodobnienie pracy pedagogicznej do procesu twórczego będzie mieć charakter dosłowny i przenośny. Dosłowny w rozumieniu aktywnego uczestnictwa w szeroko pojętej działalności artystycznej zarówno w charakterze odbiorcy jak i twórcy, ale też propagatora twórczości. I przenośny, jako metafora kształtowania nowych wzorów zachowania z tworzywa w postaci osobowości swoich wychowanków.

Rola twórcy i reformatora metod nauczania naznaczona jedną z głównych zasad pedagogiki specjalnej – zasadą indywidualizacji procesu nauczania i wychowania, obligować będzie pedagoga specjalnego do poszukiwania rozwiązań adekwatnych do potrzeb konkretnej osoby. W takiej sytuacji kreatywność pedagoga specjalnego staje się wręcz naczelną cechą funkcjonowania zawodowego (M. Czajkowska, 2008, s. 23). Będąc podstawą kompetencji innowacyjnych, które polegają na umiejętności dostosowania programu i form pracy do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością, łączyć będzie się z takimi umiejętnościami jak: zdolność przekładania idei na realne działanie, weryfikacja i modyfikacja tych działań (J. Bąbka, 2001, s. 104).

Z kolei uczestnictwo pedagoga specjalnego w działalności badawczo-rozwojowej można rozpatrywać dwutorowo. Odczuwając potrzebę wnikliwej poznawczej i badawczej dociekliwości (I. Borzyszkowska, za: W. Dykcik, 2007, s. 114-115) bazującej na umiejętności krytycznego korzystania z wiedzy (K. Plutecka, 2006, s. 77) pedagog specjalny jest w stanie prawidłowo ocenić dobór odpowiednich metod postępowania rewalidacyjnego wobec dziecka z niepełnosprawnością. Ponadto posiadając wymienione powyżej przymioty będzie

reprezentował postawę poszukującą zarówno wiedzy, która jest mu do pracy niezbędna, jak i nietypowych rozwiązań metodycznych służących opanowaniu przez uczniów konkretnych nawyków czy umiejętności. Z kolei w drugim rozumieniu omawianej roli refleksyjnego badacza, pedagog specjalny podejmując działania pedagogiczne, które H. Kwiatkowska (2003, s. 82) określa jako „wieloczynnościowe i niestereotypowe” nie może poprzestać na zasobie raz zdobytej wiedzy i tylko w miarę potrzeby z niej korzystać. „Myślenie bowiem, zwłaszcza to twórcze, nie tyle „żywi” się posiadaną i oswojoną już wiedzą i wynikającą z niej pewnością, ile rodzi się z uzmysławiania niewiedzy, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności, wątpienia. Mówiąc tu o niepewności mam na myśli nie tę jej formę, która jest pochodną braku wiedzy, lecz niepewność wtórną, wynikającą z uświadomienia sobie złożoności zjawisk, które składają się na działanie pedagogiczne. Wątpienie jest funkcją poznania, a w odniesieniu do osoby nauczyciela funkcją poznawczego rozwoju” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 206). Zatem refleksyjność „wątpiącego” badacza może zostać ukierunkowana na konkretną działalność naukowo-badawczą, przynoszącą wytwory w postaci doniesień z badań naukowych, opracowań teoretycznych wybranych obszarów pedagogiki specjalnej jako nauki, wreszcie szeroko pojętego dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi uczestnikami sceny edukacyjnej (rodzice, nauczyciele, uczniowie). Stąd rola refleksyjnego badacza i eksploratora dziedziny naukowej, jaką jest pedagogika specjalna, przyczynia się bezpośrednio do urzeczywistnienia postawy otwartej wobec różnego rodzaju innowacji pedagogicznych czy terapeutycznych. Implikuje to tym samym kolejne ujęcie pozycji nauczyciela tym razem jako innowatora.

Zdaniem R. Schulza (1994, s. 183) „(...) zespół cech specyficznych dla zawodu nauczycielskiego, dla pracy pedagogicznej jako takiej przesądza o innowacyjnym bądź replikacyjnym charakterze działalności zawodowej nauczyciela”. Wśród zespołu cech cytowany autor wyróżnia trzy podstawowe kategorie: przygotowanie zawodowe, charakter wykonywanej pracy i rozwój zawodowy (R. Schulz, 1994, s. 184). Wskazane zmienne są ściśle ze sobą powiązane, bowiem rodzaj i poziom wykształcenia determinuje charakter wykonywanych zadań pedagogicznych, a te z kolei wpływają na ewentualną decyzję podjęcia różnych form doskonalenia zawodowego. Ogólnie R. Schulz (1994, s. 165) wyodrębnia dwa rodzaje źródeł twórczości w pracy pedagogicznej: sytuacyjne (wymuszone) oraz osobowościowe (dowolne). Pierwsze z nich powodowane są

wystąpieniem pewnych problematycznych sytuacji zewnętrznych, napięć, niepowodzeń, natomiast drugie inicjują czynniki wewnętrzne jednostki takie jak wartości, cele, predyspozycje osobowościowe. O ile w przypadku źródeł sytuacyjnych innowacyjność nauczyciela jest konsekwencją określonych zdarzeń, o tyle w przypadku źródeł osobowościowych ma charakter raczej inspiracyjny. Odnosząc analizowane treści do zawodu pedagoga specjalnego nietrudno stwierdzić, że rola ta tak obciążona aksjologicznie (Z. Kawka, 1998) i związana z „(...) przeżywaniem chronicznego stresu emocjonalnego związanego z działalnością zawodową” (Z. Palak, D. Lubiarsz-Oleksiewicz, 2008, s. 111) jest doskonałym źródłem zarówno sytuacyjnym jak i osobowościowym aktywności innowacyjnej. Tym bardziej, że zdaniem J. Króla (1989, s. 114) „(...) nowatorstwo jest formą radzenia sobie z trudnymi sytuacjami zawodowymi”. Jednak badania J. Jagiełły (1998, za: R. Schulz, 1994, s. 165) i sformułowany na ich podstawie wniosek akcentuje wyższość uwarunkowań podmiotowych nad sytuacyjnymi w przypadku działalności nauczycieli – nowatorów. Znaczyłoby to, że przestrzeń szkoły specjalnej ze specyfiką warunków, które ją tworzą, nie może być uznana za główny determinant działalności innowacyjnej pedagogów specjalnych. Umiejscawiając podstawowe źródło aktywności innowacyjnej pedagogów specjalnych w składowych elementach ich osobowości, bezsprzecznie największe znaczenie odgrywać tutaj będzie jej emocjonalna strona, a w szczególności rodzaj i siła motywacji. R. Schulz (1994, s. 176) uważa, że: „Bez tego impulsu, a raczej źródła energii psychicznej, jakimi są indywidualne plany, pragnienia, potrzeby, nie byłoby mowy o inicjowaniu jakichkolwiek, a w szczególności złożonych i długotrwałych poczynań innowacyjnych nauczycieli”. Jednak to, czy pedagog specjalny podejmie się działalności innowacyjnej w dużej mierze zależy będzie także od tego, jakiego rodzaju jest pracownikiem, profesjonalistą. Stąd wywodzi się kolejna rola twórczego pedagoga tym razem jako przedstawiciela twórczej pracy.

Zakres działalności zawodowej pedagoga specjalnego uwarunkowany jest przede wszystkim miejscem pracy, rodzajem zadań dydaktyczno-wychowawczych, zakresem posiadanej wiedzy oraz stopniem identyfikacji z zawodem (R. Schulz, 1994). Rozpatrując pełnienie roli twórczego pracownika przez pedagoga specjalnego na szczególną uwagę zasługuje czynnik związany z siłą identyfikacji z zawodem. Pozornie wydawać by się mogło, że nauczyciel silnie utożsamiający się z wykonywaną pracą, bezgranicznie jej oddany i angażujący pełnię sił w jej

wykonywanie będzie bardziej twórczy aniżeli ktoś, kto nie jest zadowolony z poszczególnych jej elementów. Potwierdzają to badania J. Jagiełły (1988, s. 113), które ujawniły w przypadku twórczych nauczycieli większą identyfikację z takimi elementami pracy zawodowej jak: zawód nauczycielski, rodzaj wykonywanej pracy, uczniowie, wychowankowie, inni nauczyciele oraz przełożeni. Jednak R. Schulz (1994, s. 190-191) stawia hipotezę przeciwstawiającą się temu stanowisku uważając, że w twórczości pedagogicznej to właśnie niskie poczucie identyfikacji będzie znaczące dla wprowadzania zmian. „Nowych wynalazków społecznych dokonują ci, którzy cierpią w istniejących warunkach, a nie ci, którzy czerpią z nich korzyści” (R. Linton, za: R. Schulz, 1994, s. 191). Przyjmując taki tok rozumowania w gronie pedagogów specjalnych to ci niezadowoleni, wyobcowani i nieprzystosowani do zawodu stanowiliby potencjalną grupę twórczych zawodowo profesjonalistów. Odnosząc analizowane treści do praktyki pedagogicznej warto nadmienić jednak, że stopień identyfikacji z zawodem jest tylko jedną z wielu zmiennych określających status zawodowy twórczego pedagoga. Zatem niech nie będzie zaskoczeniem fakt, że wśród wielu niezadowolonych i narzekających nauczycieli – malkontentów zamiast twórczych pedagogów rekrutują się wypaleni bezsilnością pracownicy. „Rzesze nieudaczników z deficytem intuicji próbujących sprostać profesji nauczycielskiej mocują się z oporną materią i antymaterią szkoły. Mocują się jednak z samymi sobą. Są jak malarz pozbawiony wyobraźni, jak atleta z siłą niemowlęcia, jak głuchy waltornista. Pierwszy z nich stworzy kicz, drugi jest śmieszny, a trzeci jest w stanie uczynić tylko hałas”(A. Nalskowski, 1999, s. 45). Potwierdzałoby to jedynie fakt, że czynnik identyfikacji z zawodem bez odpowiedniej podbudowy osobowościowej z konkretnymi cechami warunkującymi motywację i postawę poszukującą w pracy zawodowej, nie jest decydujący w kwestii bycia lub nie twórczym pracownikiem. Obok wymienionych powyżej korelatów twórczej pracy pedagogicznej znaczącą rolę odgrywać będzie także doskonalenie zawodowe pedagogów specjalnych. Stanowiąc kanwę podejmowania działań twórczych istotny będzie nie tylko rodzaj zdobytej wiedzy, ale także jej permanentna aktualizacja poprzez różne formy doskonalenia profesjonalnego. Należy jednak pamiętać, że „(...) wiedza teoretyczna, którą człowiek zdobywa, może, lecz nie zawsze musi zmieniać jego praktyczne działania, natomiast działanie praktyczne człowieka zawsze powoduje wzrost wiedzy” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 168). Dlatego postępowaniem bezsensownym jest gromadzenie różnego rodzaju zaświadczeń ukończenia form doskonalenia

wymuszonych procedurą awansu zawodowego, jeśli w praktycznym działaniu nie wykorzystuje się tak zdobytej wiedzy. Poznanie teoretyczne dokonuje się wtedy niejako obok działania praktycznego, zamiast z niego wyrastać. Tymczasem „nadmiarowość wiedzy” nauczyciela jest niezbędnym warunkiem generowania przez niego nowych rodzajów działania (H. Kwiatkowska, 2008, s. 170) i będzie miała znaczący wpływ na zachowania twórcze w miejscu pracy.

W ostatnim ujęciu twórczości pedagogicznej według R. Schulza (1989) nauczyciel może przyjmować rolę podmiotu dążeń samorealizacyjnych. Wspomniany autor uważa, że „(...) aktywność twórcza człowieka, gdy jej przedmiotem staje się własne »ja«, przybiera postać autokreacji, samorozwoju, kształtowania przez człowieka samego siebie” (R. Schulz, 1996, s. 49). Pedagog specjalny realizując ideę autokreacji kształtuje swoje indywidualne „ja” według uznanych przez siebie wartości, światopoglądu. Wytycza bliższe i dalsze cele życiowe. W rozumieniu Z. Pietrasieńskiego (1977, s. 8) główną kategorią tego procesu jest „kierowanie własnym rozwojem”, przejawiające się w decyzjach o zmianie sposobu życia, zwalczaniu konkretnych wad, formowaniu nowych zdolności, wyborze grona przyjaciół, formach uczestnictwa w życiu społecznym, wreszcie podejmowaniu konkretnych zadań zawodowych. Jednym słowem obejmuje całokształt szeroko rozumianej pracy nad sobą. Tym bardziej, że w obecnych czasach cywilizacji ponowoczesnej „sprzyjający klimat społeczny dla rozwoju indywidualizmu i autonomii jednostki, zaspokojenia potrzeb i osiągnięcia satysfakcji, urealnia zmiany postaw i preferencji. Wzrastają oczekiwania i wymagania na różnych polach – osobistym, rodzinnym, zawodowym. Jednostka dąży do samorealizacji, osiągnięć, satysfakcji, poszukuje przyjemności” (A. Kwak, 2008, s. 421). Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że ta tendencja do samorealizacji nie zachodzi w próżni. Jest uwarunkowana całokształtem zachodzących współcześnie przemian społeczno-ekonomiczno-kulturalnych, gdzie „wolność wyboru staje się przekleństwem jednostek (...)” (P. Ścigaj, 2008, s. 308). Dlatego obok pożądanego pozytywnie rozumianego samorozwoju łatwo można zbłądzić na atrakcyjne ścieżki „pseudosamorealizacji” (W. Łukaszewski, 1984, s.440-468). W optyce powyższych rozważań kondycja moralna pedagoga specjalnego i to, jakim jest człowiekiem, wydaje się po raz kolejny mieć znaczenie priorytetowe również w procesie definiowania własnej, twórczej unikatowości. Zwłaszcza, że obecnie „ludzie tracą naturalną zdolność pokonywania kryzysów i coraz więcej sytuacji odbieranych jest

jako zagrażające i lękotwórcze” (za: G. E. Kwiatkowska, 2011, s. 20). Jak w takiej rzeczywistości prezentować cechę otwartości na nowe doświadczenia, którą to właściwość C. Rogers uznał za wiodącą w charakterystyce osób samorealizujących się (za: R. Schulz, 1990, s. 326)? Warto zaznaczyć, że działalność autokreacyjna nauczyciela – tu: pedagoga specjalnego – mającego za cel życiowy lub zawodowy „bycie twórczym” człowiekiem, profesjonalistą, rozgrywa się w obszarze jego zachowań społecznych. Co oznacza, że produktem tak rozumianej twórczości będzie „(...) decyzja o zmianie sposobu zachowania się w odpowiedzi na (...) rzeczywiste lub potencjalne modyfikacje otoczenia” (R. Schulz, 1990, s. 211). Ów wybór, jak twierdzi cytowany autor, ma „sens behawioralny”. Biorąc pod uwagę fakt, że pedagog specjalny funkcjonuje w złożonym, pełnym ambiwalentnych sytuacji środowisku, jego autokreacja polegać będzie na nieustannym poszukiwaniu nowych sposobów i reguł działania. Nowych – to znaczy cennych i wartościowych, a nie odmiennych za wszelką cenę od tego, co robią pozostali członkowie społeczności. Wtedy nosiłoby to znamiona „dewiacji” i „zaburzeń w zachowaniu” (R. Schulz, 1990, s. 213). Pytanie o ocenę nowatorstwa i charakteru twórczego prezentowanych zachowań, pozostaje pytaniem otwartym. W odniesieniu do procesu samorealizacji i samorozwoju człowieka adekwatnym „sędzią twórczości” wydaje się być sama jednostka, czyli podmiot twórczy. Jednak społeczny charakter człowieczeństwa każdego z nas, umiejscawia źródło oceny wybranych zachowań także poza osobą tworzącą. W przypadku nauczyciela grono odbiorców tego swoistego „produktu” twórczego będzie bardzo liczne i zróżnicowane. Podobnie zresztą jak obszary jego zastosowań.

2.3 Kreatywność pedagogów specjalnych wymogiem współczesnych przemian społeczno-oświatowych

*„Nauczyciel przyszłości musi być człowiekiem wielowymiarowym —
wolnym, autonomicznym, transgresywnym, twórczym,
otwartym, elastycznymi samodzielny”*
/J. Kuźma, 2001/

Żyjemy w czasach dynamicznych przemian, „czasach jednorazowości” oraz „płynnej i upłynnionej rzeczywistości” (Z. Bauman, 2012, s. 5). Zmiany te dotyczą coraz większych obszarów współczesnego świata, a ich tempo przekracza tempo zmiany pokoleniowej (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 7).

Konsumpcjonizm nie znający granic, brak zakorzenienia, narastające różnice, deregulacja i brak uniwersalnych wzorów, pazerność i chciwość rynków konsumenckich, „kultura niezaangażowania, nieciągłości i zapominania” to tylko nieliczne z wielu „chorób” trawiących współczesne, kapitalistyczne społeczeństwa (Z. Bauman, 2012).

„Wszystko lub niemal wszystko w naszym świecie zmienia się: mody, którym ulegamy, i przedmioty, którym poświęcamy uwagę (równie nietrwałą jak wszystko inne: wszak dzisiaj tracimy zainteresowanie tym, co jeszcze wczoraj nas przyciągało, by już jutro zobojeźnić na to, co ekscytuje nas dzisiaj), rzeczy, których pożądamy i których się lękamy, rzeczy, które dają nam nadzieję i które napawają nas niepokojem. Zmieniają się także warunki, w jakich żyjemy, pracujemy i próbujemy planować naszą przyszłość (...). Mówiąc krótko, nasz świat, świat płynnej nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje: to, co dziś wydaje się pewne i na właściwym miejscu, już jutro może się okazać żalostną pomyłką, czymś płonnym i niedorzecznym. (...) musimy być stale przygotowani na zmiany (...). Potrzebujemy zatem więcej informacji o tym, co się dzieje i co się może zdarzyć. Na szczęście mamy dziś coś, czego nasi rodzice nie mogli sobie nawet wyobrazić: mamy Internet i strony www, mamy „infostrady”, które łączą nas błyskawicznie, „w czasie rzeczywistym”, z każdym zakątkiem planety, a wszystko to zamknięte w poręcznych, mieszczących się w kieszeni przenośnych telefonach lub iPadach, dostępne w dzień i w nocy, przemieszczające się wraz z nami. (...) Niestety, nie sposób mówić tu o pełni szczęścia, ponieważ zmorę niedoinformowania, która trapiła naszych rodziców, zastąpiła jeszcze gorsza z mora, jaką jest zalew informacji,

istny ocean informacji, w którym nie da się już pływać ani nurkować (...) (Z. Bauman, 2011, s. 5-7).

Przedstawiona powyżej nieco katastroficzna lecz jakże prawdziwa wizja otaczającej nas rzeczywistości nie mogła pozostać bez wpływu na obszar edukacji. System oświaty jest przecież elementem potężniejszego systemu jakim jest wszechświat, zatem podlega takim samym prawidłowościom (J. Radwańska, 2010, s. 12). Zachodzi tutaj dwukierunkowa zależność: szkoły kształcą i wychowują jednostki formujące rzeczywistość jutra, natomiast postępowy charakter wszystkich komponentów owego „jutra” determinuje kształt i kierunki oddziaływań edukacyjnych. Przeobrażenia społeczne skutecznie modyfikują wszystkie obszary działalności szkoły, jak i nauczyciela, począwszy od treści, celów, zadań dydaktyczno-wychowawczych, a na doborze metod nauczania skończywszy. Wielu badaczy (T. Lewowicki, 1997; K. Duraj-Nowakowa, 2000; H. Kwiatkowska, 2008) podkreśla, że modernizacja systemu edukacji powodowana jest właśnie wzajemną zależnością między przemianami społecznymi i rozwojem oświaty.

Znaczącymi czynnikami oddziałującymi bezpośrednio na funkcje szkoły i rolę nauczyciela, a zakorzenionymi w przestrzeni społecznej są:

- uwarunkowania demograficzne (m.in. wzrost liczby ludności, starzenie się społeczeństw, procesy migracyjne);
- demokratyzacja i upowszechnienie oświaty rozumiane jako wyrównywanie szans edukacyjnych i udostępnianie oświaty różnym środowiskom społecznym (A. Bogaj i in., 1997);
- rozwój nauki i techniki (konieczność prezentowania otwartej i dynamicznej postawy wobec zmian w życiu społecznym i kulturalnym) (A. Bogaj i in., 1997), tym bardziej, że „wiedza zawodowa nabyta w procesie kształcenia będzie dezaktualizowała się prawie natychmiast po skończeniu nauki” (J. Radwańska, 2010, s. 10);
- szybki przyrost wiedzy, którą należy niezwłocznie wdrażać w działania praktyczne (K. Duraj-Nowakowa, 2000a);
- koncentracja człowieka na procesach poznawczych umożliwiających funkcjonowanie w warunkach złożonej technologii produkcji (K. Duraj-Nowakowa, 2000a);

- zmiany w procesie pracy (orientacja w wymaganiach działalności zawodowej i koniecznych w niej umiejętności, pojawienie się nowych zawodów, technologii pracy) (M. Magda-Adamowicz, 2012) z jednoczesnym kryzysem ekonomicznym i wynikającym z niego narastającym bezrobociem;
- przemiany w procesie produkcyjnym (kształtowanie pożądanych postaw możliwych do wykorzystania w procesie pracy: umiejętności współdziałania, dyscypliny, sumienności, obowiązkowości) (Z. Kwieciński, 1992);
- przemiany w rodzinie nie będącej niestety źródłem wartości moralnych i kulturowych (M. Magda-Adamowicz, 2012);
- skłonność do zaburzeń emocjonalnych (depresja, agresja), wynikająca z rozpadu rodziny, intensywności życia we współczesnym społeczeństwie, bezrobocia i braku stabilności materialnej (J. Kuźma, 2001);
- kryzys wartości, relatywizm norm etycznych;
- zanikanie pracy fizycznej w rolnictwie, napływ ludzi do miast z terenów wiejskich (przygotowanie jednostek do życia w zmieniających się warunkach) (za: M. Magda-Adamowicz, 2012);
- rozwarstwienie materialne różnicujące oczekiwania i możliwości poszczególnych grup społecznych.

To jedne z ważniejszych czynników determinujących przemiany oświatowe dokonujące się w XXI wieku. Nie jest zadaniem tego opracowania głęboka analiza socjoedukacyjna współczesnej sytuacji oświatowej, dlatego przytoczone powyżej zjawiska w sposób wystarczający obrazują istotne wpływy przemian społecznych na kształt obecnej szkoły i rolę zawodową nauczyciela. Dynamika zmian w przestrzeni społecznej prowadzi do modernizacji systemu edukacji na różną skalę i w odniesieniu do różnych poziomów. Zdaniem R. Schultza (1994) istotą postępu oświatowego jest dostosowanie systemu edukacji do ewoluujących układów społeczno-gospodarczo-kulturowych oraz stworzenie takich warunków do pracy nauczycielom, by mogli być realizatorami tego postępu.

W literaturze pedagogicznej odnaleźć można postulaty dotyczące charakteru zmian zarówno w obrębie szkoły jak i osoby nauczyciela. Należą do nich m.in.:

- podniesienie skuteczności pedagogicznej systemów szkolnych na drodze współpracy z instytucjami pozaszkolnymi (J. Szczepański, za: M. Magda-Adamowicz, 2012);

- konieczność ścisłej współpracy między teoretykami i praktykami edukacji, przynoszącej optymalne rozwiązania nadające się do wdrożeń praktycznych (K. Duraj-Nowakowa, 2000a);
- konieczność doskonalenia nauczycieli w obszarze problemów społeczno-pedagogicznych, z którymi borykają się środowiska rodzinne ich uczniów (za: M. Magda-Adamowicz, 2012);
- konieczność stawania się nauczyciela współtwórcą nauk pedagogicznych (H. Kwiatkowska, 2008) rozumiana jako dysponowanie wiedzą pedagogiczną modyfikującą własne umiejętności i dostosowywanie ich do potrzeb edukacji (M. Magda-Adamowicz, 2012) oraz udział w tworzeniu teorii pedagogicznych na drodze samodzielnej pracy badawczej (K. Duraj-Nowakowa, 2000b);
- konieczność trafnej oceny konsekwencji postępujących zmian i zapobiegania ich skutkom (M. Magda-Adamowicz, 2012).

Wyzwania współczesnej rzeczywistości, o których mowa powyżej, obligują osobę nauczyciela do ustawicznego kształcenia – trwającego czasami przez cały okres aktywności zawodowej, doskonalenia nabytych umiejętności, poszerzania kwalifikacji, a niejednokrotnie do zmiany najważniejszej – własnej postawy. Wszak „Przyczyną 90% porażek przywódców są wady charakteru” (S. Covey, 2001, s. 96) głosi jedna z zasad liderów. Czy pedagoga specjalnego można zaliczyć do ich grona?

Zastanawiające jest to, w jaki sposób przeobrażenia społeczne i idące w ślad za nimi modyfikacje systemu oświaty wpływają na kształt edukacji specjalnej? Z uwagi na specyficzny przedmiot zainteresowania tej dziedziny – osoby z niepełnosprawnością – zasadne stają się pytania: na ile zmiany w procesie kształcenia tych osób przygotowują je do sprostania wymogom współczesnej, „płynnej nowoczesności”? Czy w ogóle jest to możliwe? W jaki sposób zmienia się w związku z tym rola pedagoga specjalnego?

W Polsce najważniejsze zmiany dotyczące kształcenia osób z niepełnosprawnością dokonały się za sprawą reformy systemu oświaty z 1999 roku, która każdemu dziecku bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności dała prawo do pobierania nauki we wszystkich typach szkół, mających za zadanie uczynić ten proces możliwym (Ustawa z dnia 7 września 1999 roku o systemie oświaty).

Ponadto przyjęcie przez Polskę międzynarodowych dokumentów takich jak: Deklaracja bolońska (1999), Strategia lizbońska (2000), komunikat „Równe szanse dla osób niepełnosprawnych” – Europejski Plan Działania (czyli tzw. Dyrektywa antydyskryminacyjna), Deklaracja kopenhaska (2002), Deklaracja madrycka (2002) formalnie umożliwiło osobom niepełnosprawnym udział w edukacji otwartej (za: I. Chrzanowska, 2009).

W 2004 roku Rada Ministrów zatwierdziła dokument pod nazwą „Polska dla dzieci – Narodowy Plan Działań na rzecz Dzieci 2004-2012”, w którym zwraca uwagę na: wyrównywanie szans edukacyjnych na drodze upowszechniania szkoły otwartej, zintegrowanej w kwestii świadczenia usług ze środowiskiem lokalnym oraz konieczność przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wszystkich etapach kształcenia (za: R. Kołodziejczyk, 2008, s. 185).

Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2014 w punkcie 5. 7 „*Usuwanie barier utrudniających dostęp do edukacji osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*” podkreśla m. in. konieczność wprowadzenia klasyfikacji zawodowej dla tych zawodów, które byłyby osiągalne dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim z możliwością zdawania egzaminu potwierdzającego ich kwalifikacje (file:///C:/Users/Agnieszka/Downloads/strategia_rozwoju_edukacji%20(1).pdf dostęp 12. 05. 2015).

W literaturze przedmiotu za ważne konsekwencje przemian społeczno-ekonomicznych i zmiany zachodzące w systemie edukacji specjalnej uznano:

- pozytywny wpływ na społeczną percepcję niepełnosprawności (B. Szczupał, 2004, s. 76),
- holistyczne postrzeganie osób borykających się z różnymi dysfunkcjami (B. Szczupał, 2004, s. 76),
- upowszechnianie idei integracji i normalizacji życia osób niepełnosprawnych (Cz. Kosakowski, 2001, s. 200),
- nowe możliwości wyrównywania szans życiowych (B. Szczupał, 2004) oraz rozszerzenie granic rozwoju osób z niepełnosprawnością (Cz. Kosakowski, 2001, s. 199),

- nowe rozwiązania w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, będące wynikiem postępu naukowego i technicznego (B. Szczupał, 2008),
- zwiększenie roli prewencji i profilaktyki zagrożeń (Cz. Kosakowski, 2001, s. 117),
- poszerzenie oferty kształcenia osób z niepełnosprawnościami o etap liceum i szkoły wyższej, a także stworzenie możliwości uczenia się przez całe życie, natomiast w przypadku osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną prawną możliwość uczestnictwa w zajęciach edukacyjnych (E. Domagała-Zyśk, 2008, s. 132),
- stworzenie dzieciom i młodzieży z upośledzeniem w stopniu głębokim możliwości uczestnictwa w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych jako formy realizacji prawa do edukacji (Rozp. MEN i Sportu z 18 stycznia 2005 roku, Dz. U. Nr 19, poz. 166).

Z kolei do negatywnych skutków zaistniałej sytuacji społeczno-ekonomicznej i związanej z nią reformy kształcenia specjalnego należą: odstąpienie od koncepcji państwa opiekuńczego, niekorzystne unormowania prawne, zmiany na rynku pracy i w życiu społecznym, postęp cywilizacyjny komplikujący warunki bytowe (Z. Bauman, 2000; B. Szczupał, 2004).

Zdaniem Cz. Kosakowskiego (2001, s. 200) zmieniające się tendencje w podejściu do zjawiska niepełnosprawności wyznaczają nowe zadania dla pedagogiki specjalnej. Należą o nich: otwarcie się tej dziedziny naukowej i wyjście poza obszar szkoły, integrację wiedzy z koncepcjami o charakterze rehabilitacyjnym, zmiany obrazu niepełnosprawności i osób jej doświadczających, których konsekwencją byłyby zmiany w relacjach oraz postawa partnerska pomiędzy pedagogiem specjalnym a rodziną dziecka z niepełnosprawnością.

Cytowany powyżej autor wytycza również trzy wymiary działania dla pedagoga specjalnego:

- konieczność przemiany mentalnej, w zakresie własnej świadomości,
- udział, inicjowanie i ukierunkowywanie przemian w świadomości społecznej,
- niesienie pomocy osobom niepełnosprawnym i ich rodzinom zagubionym we współczesnej rzeczywistości (Cz. Kosakowski, za: B. Szczupał, 2008, s. 118).

Z punktu widzenia podejścia twórczego pedagogów specjalnych do swojej pracy zawodowej, postulat przemiany mentalnej wydaje się być najistotniejszym. To w umyśle narodzić się musi każda chęć przemiany zastanej rzeczywistości, by w jej następstwie jednostka podjęła wysiłek realizacji konkretnych przedsięwzięć. Dopiero wtedy jest możliwe inicjowanie przemian w mentalności społecznej i w konsekwencji pomaganie osobom z niepełnosprawnością. Przemiana mentalna wiąże się bezpośrednio z koniecznością reprezentowania postawy otwartej na nowe doświadczenia – kluczowej dla rozwijania potencjału twórczego pedagogów specjalnych. Dynamika współczesnego świata wymusza niejako przeniesienie ciężaru z pracy o charakterze naśladowczym na pracę zdominowaną przez zachowania twórcze, także w dziedzinie pedagogiki specjalnej. Zawód nauczycielski „(...) powinien ulec zmianom przynajmniej na miarę zmian świata” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 41). Zdaniem K. Obuchowskiego (1985, s. 377) „(...) Nowe okresy historyczne dostarczają człowiekowi nowej wiedzy o świecie i o nim samym, takiej, jakiej nie było w żadnym okresie poprzednim. Daje mu to szansę nowego sposobu samookreślenia się i szansę wytyczania sobie zadań takich, jakich nikt przed nim nie stawiał”. Ta obiecująca perspektywa bycia nowatorem i twórcą zwłaszcza w czynnościach pedagogicznych zdaje się potwierdzać istniejącą w pedagogice zasadę: „(...) że im bardziej różnicuje się świat przedmiotowy, w którym człowiek działa, tym bardziej różnicuje się człowiek, postępuje proces jego indywidualizacji.(...) Zindywidualizowane formy zachowania są w takich sytuacjach nie tylko postulatem, lecz koniecznością” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 56). Niestety szeroko pojęty indywidualizm wiążący się z możliwością samodzielnego podejmowania wyborów niesie w sobie również ryzyko popełnienia błędu. „(...) Wolność wyboru staje się przekleństwem jednostek w świecie globalnym” (P. Ścigaj, 2008, s.308). Znaczyłyby to, że współczesne ponowoczesne czasy oferując człowiekowi możliwość samodzielnego kreowania autonomicznego „ja” jednocześnie tak przytłoczyły go tą perspektywą, że zagubiony w ich niestabilności często nie potrafi jej twórczo wykorzystać. Z drugiej strony nigdy wcześniej na taką skalę świat nie stwarzał ludziom możliwości rozwoju, autokreacji, budowania tożsamości na miarę indywidualnie wyznawanych wartości. W optyce powyższych rozważań postulat bycia twórczym i kreatywnym w odniesieniu do pedagogów specjalnych nabiera szerszego znaczenia. Już nie jest to tylko pedeutologiczną przesłanką dobrze wykonywanej profesji, ale koniecznością egzystencjalną,

polegającą na „(...) przewyciężaniu schematów i szukaniu nowych form wyrazu żywego uznania wartości naprawdę duchowych (A. Grzegorzczak, 1963, s. 93). Nabiera więc również aksjologicznego wymiaru i pozwala zrozumieć, że oprócz umiejętności czysto pragmatycznych przydatnych w „oswajaniu” ponowoczesnego świata, nie uda się go zrozumieć bez odpowiedniej postawy etycznej. Zatem rola pedagoga specjalnego jako kreatora własnej egzystencji sprowadzać się będzie nie tylko do łamania schematów i przekraczania granic, ale także do tworzenia wartości. Taka interpretacja postawy twórczej obliguje pedagogów specjalnych nie tylko do kształtowania odpowiednich wartości u swoich wychowanków, ale także u siebie samych. Zdaniem B. Śliwerskiego, 1998, s. 111) „(...) Jeżeli pedagogika chce mieć swój wkład w duchowe kształcenie dziecka (...) jego wrażliwość artystyczną i kreatywność (...), to tylko przy udziale nauczyciela, który to wszystko w dużej części rozwinął już w sobie samym”. Dlatego postulat rozwijania kreatywności pedagogów specjalnych ma w odniesieniu do postępujących zmian społeczno-oświatowych istotne znaczenie. W literaturze przedmiotu odnaleźć można następujące argumenty potwierdzające zasadność prezentowanej powyżej tezy:

- działanie twórcze wyróżnia nieszablonowość (M. Olczak, 2009, s. 158),
- wykraczanie poza schemat (A. Grzegorzczak, 1963, s. 93),
- przekraczanie dotychczasowych granic materialnych, społecznych i symbolicznych czyli twórczość jako transgresja (J. Koziński, 1997; za: M. Olczak, 2009, s. 160),
- akty twórcze są stopniowalne: transgresje typu P należą do niższego rzędu niż transgresje typu H, przy czym te pierwsze są podstawowe (za: M. Olczak, 2009, s. 163),
- „(...) człowiek realizuje się najpełniej właśnie w twórczości, kreując w niej nie tylko przedmioty, instytucje, wydarzenia, ale także samego siebie w sposób najpełniejszy, najgłębszy (...)” (B. Suchodolski, za: M. Olczak, 2009, s. 171),
- „(...) Twórczość to podstawowy środek do trwałego wyrażania siebie do efektywnej samorealizacji, do skutecznej samoobrony (...)” (A. Góralski, 1998, s. 32),
- „(...) Twórczość to podstawowy środek do przewyciężania błędu, równie dobrze indywidualnego, co grupowego” (A. Góralski, 1998, s. 32),

- twórcy posiadają odwagę podejmowania tematów niepopularnych (M. Olczak, 2009, s. 269),
- „(...) charakterystyczne dla ludzi twórczych jest to, iż oni znajdują zadowolenie nie tylko w osiągnięciu celu twórczości, ale i w samym procesie twórczym” (B. Matwijów, za: M. Olczak, 2009, s. 235).

Wymienione powyżej wybrane cechy osób twórczych i samego procesu twórczego co istotne nie odnoszą się stricte do specyfiki zawodu pedagoga specjalnego, ale do człowieka jako jednostki w ogóle. Ich uniwersalność ma jednak podstawowe znaczenie w profesji nauczycielskiej. W obliczu postępujących zmian społeczno-oświatowych i zaistniałych wymogów zawodowych, ale też egzystencjalnych, prezentowane aspekty życia wydają się być niezastąpione. Zatem w dobrze pojętym interesie pedagogów specjalnych jest zainteresowanie się rozwijaniem własnej kreatywności po to, by właściwie realizować obowiązki i powinności zawodowe, przy jednoczesnym rozwijaniu cech osobowości na miarę wyzwań XXI wieku. Sprzyjać to powinno takiej organizacji przestrzeni zawodowej i osobistej, by mogły się one wzajemnie przenikać dając każdej jednostce poczucie spełnienia, samorealizacji i dobrze wypełnionej roli zawodowej. By jednak można uczynić to w praktyce konieczna jest świadomość nauczycieli dotycząca istniejących uwarunkowań rozwijania kreatywności, o czym traktuje kolejny punkt opracowania.

2.4 Twórczy pedagog specjalny – predyspozycje czy kwestia wyboru?

*„(...) dzięki właściwym metodom dydaktycznym
da się każdego wyuczyć wyższej matematyki, pisania wierszy
czy tworzenia nowych pomysłów technicznych.
Pozorne ograniczenia i bariery są jedynie złudzeniami umysłu,
który przestał wierzyć we własne siły”
/J.S.Bruner/*

Postulat twórczego pedagoga i konieczności twórczego podejścia do pracy nauczycielskiej wysuwało wielu wybitnych pedagogów (M. Grzegorzewska, 1996; Cz. Kosakowski, 2003; H. Kwiatkowska, 2008). „Twórcze umiejętności nauczycieli są postrzegane jako niezbędny warunek skutecznej realizacji zadań zawodowych” (K. Parys, 2013, s. 209) także przez pedagogów specjalnych. Pojawia się pytanie, czy twórcza postawa nauczyciela jest wynikiem jego predyspozycji osobowościowych, czy raczej kwestią wyboru sposobu realizacji roli zawodowej?

W psychologii humanistycznej, której przedstawicielami są: Erich Fromm, Carl Rogers oraz Abraham Maslow, twórczość postrzegana jest w kategorii wartości nadającej sens ludzkiej egzystencji, co w konsekwencji zapewnia zdrowie psychiczne i prowadzi do samorealizacji. E. Fromm stwierdza: „Twórczość jest orientacją charakterologiczną, do której zdolne są wszystkie istoty ludzkie, przynajmniej w takim stopniu, w jakim nie są emocjonalnie kaleki. Osoby twórcze ożywiają niejako wszystko czego dotkną – i inne osoby, i rzeczy, i duchowość własną” (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 135).

Zgodnie ze stanowiskiem egalitarnym – bliskim przywołanym humanistom - we współczesnym świecie traktuje się twórczość jako cechę ciągłą co prawda o różnym nasileniu, ale występującą u każdego człowieka. Natomiast potencjał twórczy należy do tych predyspozycji, które można rozwinąć lub unicestwić. Zdaniem C. Rogersa źródłem twórczości jest tendencja człowieka do samourzeczywistnienia czyli rozwoju posiadanych możliwości (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 140). Autor pisze: „każdy organizm ma wrodzony mechanizm rozwijania wszelkich swoich możliwości, aby mógł zapewnić sobie istnienie na najwyższym poziomie tego, co możliwe. Owa tendencja aktualizacyjna jest jedynym wrodzonym, organizującym całe postępowanie człowieka, naczelnym motywem. Przejawia się ona w różnego rodzaju funkcjach – zaczynając od jedzenia, (...) a kończąc na

najbardziej wysublimowanych formach aktywności twórczej, zapewniających aktualizację całego zestawu możliwości człowieka” (za: K. Obuchowski, 1985, s. 55). C. Rogers twierdzi, że owa tendencja występuje u każdego człowieka, oczekując tylko na warunki, które umożliwią jej wyzwolenie i ekspresję.

Z kolei K. Kornilowicz nazywa główną cechą twórczości zdolnością tworzenia. Według niego jest to „(...) szczególna dyspozycja psychiczna, która może być nabyta i która nie zależy wyłącznie od szczególnych uzdolnień wrodzonych (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 146). Poddaje się procesowi pobudzenia pod wpływem działających na nią czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Głównym czynnikiem wewnętrznym jest tzw. dynamiczna kierunkowość wewnętrzna, która jest niczym innym jak silną „motywacją protwórczą”. Natomiast z zewnętrznych warunków to organizacja rzeczywistych warsztatów twórczych i możliwość realizacji działań innowacyjnych stanowią główny warunek rozwoju postawy twórczej (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 146).

Zdaniem J. Uszyńskiej-Jarmoc (za: M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 108) zdolności twórcze nie są zależne od predyspozycji genetycznych ani ogólnych czy specjalnych zdolności. Jedynie potencjał twórczy jest elementem wrodzonym, podającym się stymulacji w okresie wczesnego dzieciństwa o ile zaistnieją sprzyjające warunki zewnętrzne. Z kolei K. Obuchowski (1985, s. 55) uważa, że podstawą aktywności twórczej człowieka są zdolności rozumiane jako indywidualne właściwości osobowości, które choć same nie mają charakteru wykształconych nawyków, mogą kształtować różne umiejętności – także twórcze.

W optyce powyższych założeń, według których u podstaw działalności twórczej nie leżą predyspozycje wrodzone lecz zdolności potencjalne, mogące lub nie ulec rozwinięciu, zasadne staje się zastąpienie terminu twórczość pojęciem kreatywności. Tak rozumiana twórczość – już nie jako efekt wybitnego talentu prowadzącego do powstania równie wybitnego dzieła – akcentuje proces rozwijania postawy twórczej jako działalności podmiotowo sprawczej (W. Limont, 2003). W literaturze przedmiotu jest często określana mianem kreatywności. Opisywana jako aktywność potencjalnie twórcza (T. Kocowski, 1991, za: E. Nęcka, 2012, s. 26) jest punktem wyjściowym powstania wybitnej twórczości, pod warunkiem uwzględnienia kryterium czasu i zaistnienia form zachowania jakościowo typowych dla wybitnej aktywności twórczej. Poziom kreatywności u danej osoby warunkowany jest nie tylko zdolnościami poznawczymi, ale także nastawieniem

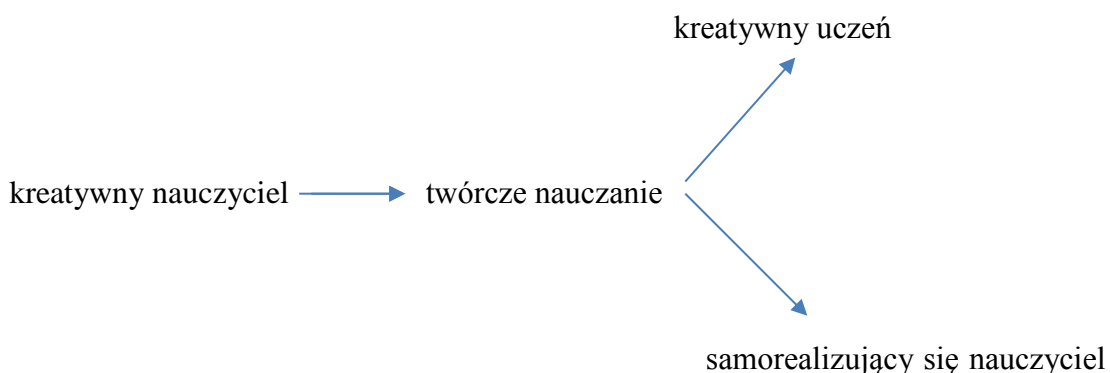
emocjonalnym jednostki oraz motywacją do szukania nowych rozwiązań (K. Parys, 2013, s. 29). Definiowany przez M. Karwowskiego (2010, s. 14) jako „zespół cech, dynamicznie powiązanych i wzajemnie współzależnych” determinuje charakter działań twórczych, które mogą polegać na odtwarzaniu, przetwarzaniu bądź wytwarzaniu nowego produktu (za: K. Parys, 2013, s. 31).

Odchodząc jednak od stanowisk, które warunkują działania twórcze specyfiką wewnętrznych procesów, tendencji czy dyspozycji psychicznych R. Schultz (1990, s. 7) proponuje interpretować je „ (...) w kategoriach realnych zachowań, w terminach określonych form udziału ludzi w życiu zbiorowym”. Owe formy cytowany autor ujmuje w czterech podstawowych kategoriach aktywności twórczej człowieka definiowanych jako: autonomiczna działalność kulturotwórcza, nowoczesna praca ludzka, innowacyjne zachowania społeczne oraz autokreacja. Wyodrębnione tu kategorie stanowią doskonałe ukierunkowanie omówionego wcześniej potencjału twórczego dającego się realizować w postaci działalności podmiotowo sprawczej (W. Limont, 2003, s. 18), a więc rozwijającej postawę twórczą. Potencjalnie twórczy nauczyciel może więc w charakterze twórcy „wyprodukować” dzieło – innowację będącą:

- elementem kultury (np. odkrycie nowej informacji, wynalazek),
- produktem nowoczesnej pracy ludzkiej (np. innowacja pedagogiczna),
- zaprogramowaną zmianą zachowania (innowacja społeczna),
- procesem kształtowania osobowości (twórczy rozwój „JA”).

Taka perspektywa rozwijania twórczej aktywności skutecznie dynamizuje zarówno profesjonalny, jak i osobisty rozwój jednostki dając podwaliny do prowadzenia satysfakcjonującego i twórczego życia. Bo nie może być mowy o kreatywnym nauczycielu i twórczym nauczaniu bez twórczej osobowości jako podstawowym ogniwie tego specyficznego łańcucha kreatywności. Dlatego A. Cudowska (2000, s. 6) proponuje uzupełnienie modelu twórczego nauczyciela autorstwa R. Schulza (1989) o aspekt „osoby twórczej” obok takich kategorii jak: nauczyciel jako twórczy pracownik, jako artysta, jako innowator, jako przedmiot dążeń samorealizacyjnych. Ów aspekt personologiczny podkreślający osobowościowe predyspozycje nauczyciela jest także istotny z innego punktu widzenia. W literaturze pedagogicznej często podkreśla się fakt, że celem twórczego

nauczyciela powinno być twórcze nauczanie, a co za tym idzie wzmacnianie potencjału kreatywnego uczniów. Jednak Jeffrey Bob i Anna Craft (za: K. Parys, 2013, s. 210) proponują wyraźne rozróżnienie kategorii twórczego nauczania od nauczania dla kreatywności uczniów, jednocześnie uznając oba aspekty za integralną całość, w której naturalną konsekwencją pierwszego jest zaistnienie drugiego. Zdaniem K. Parys (2013, s. 211) ujawnia to pewien model działania wiodący od kreatywnego nauczyciela przez twórcze nauczanie do kreatywnego ucznia. Jednak w optyce przytoczonych wcześniej aspektów twórczego nauczyciela R. Schulza (1989) ten model działania wydaje się być niepełny. Zawiera bowiem jedynie cel zorientowany na osobę ucznia pomijając zupełnie cel zorientowany na osobę nauczyciela jako przedmiotu dążeń samorealizacyjnych. Dlatego uzupełniony o dodatkowe ogniwo model przedstawiałby się następująco:



Rys. 2.1 Model działania twórczego nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Parys, *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (2013)

Zaprezentowany model jest o tyle ważny z punktu widzenia pedagoga specjalnego, że w tym przypadku cel w postaci kreatywnego ucznia lub każdy inny cel terapeutyczny, nie są osiągane tak szybko i efektywnie jak w przypadku uczniów z pełną sprawnością. Rozumiejąc twórcze nauczanie jako „(...) takie podejście dydaktyczne, które czyni z procesu uczenia się działanie bardzo interesujące, zajmujące (a nawet ekscytujące) i efektywniejsze niż tradycyjne” (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 21) nietrudno zauważyć, że wymagać ono będzie większego nakładu energii i motywacji niż nauczanie tradycyjne. Z pewnością także nie jest możliwe twórcze

nauczanie bez rozwijania własnej postawy twórczej nauczyciela czyli jego dyspozycji kreatywnych. W tym przypadku istotne są nie tyle jego dokonania pedagogiczne, lecz bardziej rozwój osobowości, który przynosi poczucie spełnienia, Maslowskiego „samourzeczywistnienia”, stając się wewnętrznym źródłem motywacji do podejmowania czynów wartościowych, z uwagi na to, jaki sens zawierają, a nie dla tymczasowej korzyści. Realizując się twórczo w zawodzie pedagoga specjalnego istnieje szansa na to, że praca przestanie być trudnym obowiązkiem, a stanie się sensem istnienia, sposobem na satysfakcjonujące choć niełatwe życie. „(...) Twórczość jest kategorią życia trudnego. Często wygasa w warunkach ułatwionych” pisze B. Suchodolski (1983, s. 165). W myśl przytoczonego tu twierdzenia specyfika pracy pedagoga specjalnego nacechowana warunkami niedookreślenia i nieprzewidywalności, niejako odgórnie obliguje go do reprezentowania postawy twórczej w pracy, dążenia do własnego rozwoju, przekraczania progu słabości. „Człowiek może być dla siebie darczyńcą tak istotnego dobra, jak rozwój własny do granic możliwości” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 192). Postulat ten nabiera głębszego znaczenia jeśli wziąć pod uwagę fakt, że rozwój własny pedagoga specjalnego staje się rodzajem dźwigni dynamizującej rozwój własny dziecka z niepełnosprawnością, a to już odpowiedzialność znacznie większej wagi. I nie chodzi tu tylko o rozwój rozumiany jako zdobywanie kolejnych stopni awansu czy kwalifikacji zawodowych, ale o przeniesienie punktu ciężkości na rozwój własnej osobowości i tożsamości. „(...) Na ogół jest tak, że nauczyciel oddziałuje nie tym, czym zaplanował oddziaływać, lecz tym, czego często sobie nie uświadamia” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 159). Są to głównie walory jego osobowości, sposób bycia, podejście do dziecka, do problemów. Nauczyciel pracuje całą swoją osobowością a dopiero w następnej kolejności wyuczonymi algorytmami postępowania pedagogicznego, które często nie poddaje się żadnym odgórnie sprawdzonym algorytmom.

Odpowiadając na pytanie postawione w tytule niniejszego podrozdziału o źródło twórczej postawy pedagoga specjalnego należy zaznaczyć, że nie ma na nie jednoznacznej odpowiedzi. Zarówno twórczy potencjał, jak i osobowościowe uwarunkowania, a przede wszystkim wewnętrzna motywacja do podejmowania i realizacji działania twórczego mają ogromne znaczenie w procesie rozwijania postawy kreatywnej. Predyspozycje wrodzone przypisane każdemu człowiekowi i poddające się dynamizowaniu na przestrzeni jego życia, muszą iść w parze

z wewnętrznym przekonaniem o konieczności ich rozwijania. H. Kwiatkowska (2008, s. 165) twierdzi, że „działaniu może nadać sens wewnętrzne przekonanie nauczyciela o jego ważności. Istotne jest, aby nauczyciel potrafił odczuć znaczenie zadań, które wykonuje codziennie”. Ta ważność odczuwania będzie tym większa, im bardziej czynności pedagogiczne wykonywane będą z pasją, zaangażowaniem, w poczuciu dokonań przynoszących satysfakcję i samorealizację. Jednak to nie rola zawodowa decydować będzie o twórczym charakterze pracy pedagoga specjalnego. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 193) „Pełniąc role, człowiek pozostaje w ich cieniu. Zawsze służy komuś, zawsze służy do czegoś. Rola jest czymś zewnętrznym, czymś, co staje się raczej »dolegliwością bytu, a nie jego spełnieniem«, nie ma mocy sprawczej sięgnięcia po te formy zaangażowania człowieka, które doprowadzają go do szczytowej realizacji jego potencjalności”. Tę moc sprawczą odnaleźć można jedynie w autonomicznym wnętrzu każdego człowieka. Dlatego to nie kwestia bycia pedagogiem specjalnym będzie w wyborze postawy twórczej decydująca. I nie istota trudnych warunków pracy sprzyjających kreatywności w działaniu. Znaczący dla wyboru bycia twórczym nauczycielem będzie aspekt twórczej osoby, realizującej własny potencjał bez względu na wymogi roli zawodowej i presję środowiska, w którym działa. Jak uważa R. Schulz (1990, s. 174) „Aktywność twórców ma bowiem swe źródło w zasobach i potrzebach osobowości, a nie w wymogach i naciskach sytuacji zewnętrznych”. W psychologicznej optyce rozumienia twórczości H. E. Gruber (za: M. Stasiakiewicz, 1999, s. 73) przychyła się do tego stanowiska twierdząc, że twórczość nie jest wynikiem zdolności poznawczych i emocjonalnych, ani umiejętności fachowych – „(...) fałszerze są często lepszymi fachowcami od twórców” – tylko dziełem „(...) osoby i jej twórczej pracy, będącej szeregiem różnorodnych przedsięwzięć, siecią aktywności tworzących autonomiczny system motywacyjny”. Poza tym „Nic, co prawdziwie istotne, nie zostało człowiekowi darowane. Wszystko sam musi sobie wypracować” (J. Ortega y Gasset, s. 339). Zatem twórczą postawę także...

2.5 Przegląd badań podejmujących problematykę twórczości pedagoga specjalnego

Rozpatrując kategorię twórczości w pedagogice specjalnej w oparciu o analizę literatury przedmiotu można wyróżnić kilka kierunków zainteresowań badawczych oraz wysuwanych postulatów teoretycznych. Ogólnie można ująć je w trzy obszary tematyczne, skupiające uwagę wokół:

- pedagoga specjalnego,
- ucznia/wychowanka z niepełnosprawnością,
- wzmacniania potencjału twórczego.

Współcześnie zagadnienie twórczości w pedagogice specjalnej coraz śmielej pojawia się zarówno w przestrzeni empirycznej jak i praktycznej. Natomiast znacznie wcześniej zaczęło być obecne w teoretycznym kontekście tej dziedziny naukowej. Od postulatów M. Grzegorzewskiej oraz J. Doroszewskiej dotyczących twórczej postawy nauczyciela, rozwijania postawy badawczej oraz ustawicznego doskonalenia umiejętności zawodowych, po żądanie W. Dobrołowicza utworzenia specjalnej psychopedagogiki kreatywności, która dostrzegałaby konieczność rozwijania postawy twórczej uczniów z niepełnosprawnością (za: K. Parys, 2013, s. 61). Kto, jeśli nie twórczy pedagog specjalny miałby podjąć się tego trudnego zadania?

K. Plutecka (2005, s.117-118) wśród sześciu paradygmatów pedeutologicznych charakteryzujących sylwetkę pedagoga specjalnego wyróżnia paradygmat samoaktualizacji, zobowiązujący nauczyciela do podejmowania działań innowacyjnych i samoaktualizujących, bycia kreatywnym i refleksyjno-krytycznym w odniesieniu do wiedzy i własnych kompetencji. Analiza literatury przedmiotu pod kątem dociekań empirycznych związanych z badaniem twórczej postawy pedagoga specjalnego nie obfituje mnogością doniesień. Nie można tego samego powiedzieć o pedagogice ogólnej, której poszczególne dziedziny aż „kipią” od badawczego zaciekawienia naturą twórczości. Pomijając inne aspekty, twórczością nauczycieli zajmowali się: W. Okoń, J. Poplucz, I. Pufala-Struzik, M. Kabat-Szymaś, J. Banasiak, T. Stasienko, R. Schulz, J. Legowicz, J. Kujawiński, A. Nalaskowski,

K. Duraj-Nowakowa, D. Ekiert-Oldroyd, T. Giza (za: M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 147).

Z kolei wśród doniesień badawczych dotyczących różnych aspektów twórczości ale w odniesieniu do przyszłych (studenci kierunku pedagogika specjalna) i obecnych pedagogów specjalnych, można odnaleźć:

- badania A. Cudowskiej (2004) przeprowadzone na grupie 354 studentów różnych kierunków pedagogicznych, w których twórcze podejście do życia zadeklarowało jedynie 24% badanych. Pozostali plasowali się w grupie o skłonnościach zachowawczych (46%) lub ambiwalentnych (30%).
- badania Izabeli Kucharczyk, Magdaleny Olempskej (2008) przeprowadzone w latach 2006/2007 w grupie 99 studentów I roku pedagogiki specjalnej na UMCS w Lublinie, dotyczące charakterystyki osobowości przyszłych pedagogów specjalnych. Jedną z badanych cech była „otwartość na doświadczenia” i wysoki poziom tego wskaźnika wystąpił jedynie u 15% badanych (Kwestionariusz NEO-FFI P. T. Costy i R. R. McCrae w polskiej adaptacji P. Szczepaniaka, M. Śliwińskiej, J. Strelaua i B. Zawadzkiego).
- badania P. Majewicza (2008) dotyczące potencjału twórczego oraz poziomu zachowań twórczych i odtwórczych 38 studentów II roku pedagogiki rewalidacyjnej ówczesnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz – stanowiących grupę kontrolną – studentów Akademii Ekonomicznej. Wykazały one pod względem poziomu zachowań twórczych i odtwórczych różnice miar rozproszenia wyników w poszczególnych grupach. W przypadku zachowań twórczych większe zróżnicowanie wyników wystąpiło w grupie studentów ekonomii, natomiast jeśli chodzi o zachowania odtwórcze bardziej zróżnicowaną grupę stanowili przyszli pedagodzy specjalni.
- badania A. Giryńskiego (2009) dotyczące stanowisk studentów pedagogiki specjalnej i nauczycieli wobec aktywności twórczej osób niepełnosprawnych intelektualnie. Ujawniły one, że pedagodzy specjalni potrafili przytoczyć przykłady zachowań kreatywnych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto dostrzegali znaczenie ekspresji twórczej w procesie autokreacji tych osób.

- badania M. Czajkowskiej (2009) potwierdzające stosowanie przez pedagogów specjalnych metod wyzwalających kreatywność osób z niepełnosprawnością.
- badania A. Zabiegaj (2011) prowadzone w ramach niepublikowanej rozprawy doktorskiej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, rozpatrujące wśród kilku innych zagadnień także aspekt aktywności twórczej pedagogów specjalnych oraz preferowaną przez nich orientację życiową. Badania dowiodły, że 48,34% nauczycieli (na 120 badanych) amatorsko realizowało aktywność artystyczną w postaci: gry na instrumencie, malarstwa, śpiewu, fotografii, tańca, poezji i szeroko pojętego rękodzieła. Natomiast w kwestii preferowanych orientacji życiowych tylko 15,83% pedagogów specjalnych reprezentowało twórcze, 48,33% ambiwalentne, a pozostałe 35,83 zachowawcze orientacje życiowe.
- badania K. Parys (2013) obejmujące obok zagadnienia kreatywności uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną także aspekt twórczych orientacji życiowych pedagogów specjalnych, które reprezentowało 80% spośród 74 badanych oraz postrzeganie keratogenne klimatu szkoły przez pedagogów specjalnych.

Jak wynika z powyższego zestawienia potencjał twórczy pedagogów specjalnych jako odrębne zagadnienie nie cieszył się zbyt dużym zainteresowaniem. Poświęcano mu uwagę jedynie jako zmiennej towarzyszącej innemu zjawisku: pełnieniu roli zawodowej i partycypacji w kulturze (badania A. Zabiegaj, 2011) lub kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (badania K. Parys, 2011). Z kolei badania P. Majewicza (2008) obejmowały grupę studentów pedagogiki specjalnej, a więc dopiero kandydatów na nauczycieli. Mając na uwadze fakt, jak wybitni przedstawiciele myśli pedagogicznej umiejscawiają w pedagogu specjalnym niewiarygodną ilość koniecznych umiejętności i kompetencji, trudno wyobrazić sobie obecność tych cech w osobie rzeczywistego nauczyciela bez rozwijania przez niego twórczego potencjału. Podejmując kwestię roli zawodowej, kompetencji, wypalenia zawodowego, roli stresu w zawodzie, wyznawanych wartości i wielu innych, współcześni badacze być może nie doceniają znaczenia obecności cech osobowości twórczej w sylwetce pedagoga specjalnego XXI wieku. Specjaliści od spraw rozwoju bombardują przestrzeń ekonomiczną i społeczną szkoleniami zawierającymi w tytule przymiotnik „twórczy”, natomiast w edukacji

ten epitet zarezerwowany jest jedynie dla nauczycieli placówek masowych i co najwyżej szkolnictwa wyższego. Dlatego pożądanym jest twórczy pedagogicznie i osobowościowo nauczyciel na wszystkich szczeblach edukacji masowej, natomiast pedagog specjalny powinien być raczej kompetentny aniżeli twórczy. Problem tkwi jednak w tym, że obecność postulatów dotyczących twórczego pedagoga specjalnego chociażby w pracach twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej Marii Grzegorzewskiej (1888-1967), nijak się ma do realiów praktyki edukacyjnej. Ta ostatnia, mimo tego, że może pochwalić się dłuższą historią niż teoria, pozostaje w tyle. Przyczyną rozbieżności, jak zauważa K. Parys (za: K. Ćwirynkało i in., 2013, s. 8), może być brak zrozumienia teoretycznych koncepcji w momencie ich pojawiania się – wyprzedzają one swój czas. Zdaniem A. Krause przyczyna tkwi w braku gotowości i kompetencji pedagogów specjalnych oraz zdolności systemu instytucjonalnego do wprowadzania koniecznych przeobrażeń (za: K. Ćwirynkało i in., 2013, s. 8). Tymczasem jedną z podstawowych właściwości twórczej postawy jest otwartość na nowe doświadczenia, silna potrzeba nowości oraz tolerancja treści dwuznacznych i słabo zdefiniowanych (za: E. Nęcka, 2012, s. 141-142). Zasadne zatem jest rozważenie problemu twórczości oraz postawy twórczej lub - jak w niniejszej rozprawie - podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej. Zwłaszcza w przestrzeni wytypowanych w edukacji obszarów.

III. Obszary występowania podejścia twórczego pedagoga specjalnego do praktyki edukacyjnej w świetle wybranych teorii twórczości

„Wydaje się, że istnieją dwa warunki twórczości. Pierwszym z nich jest mechanizm twórczego myślenia, a zatem cała gama procesów skojarzeniowych, źródeł inspiracji i tego, co Joy Paul Guilford nazywał dywergencyjnością. Drugi warunek to tworzywo. Obszar możliwy do zastosowania tych specyficznych intelektualnych operacji”
/A. Nalaskowski, 1999/

Egalitarne podejście do twórczości zakłada, że wszyscy jesteśmy twórczy ale nie wszyscy w jednakowym stopniu (E. Nęcka, 2012, s. 21). Ów stopień zróżnicowania pozwala teoretycznie podzielić populację ludzi na tych wybitnie twórczych i tych, którzy choć nigdy nie stworzyli niczego nowego i oryginalnego, reprezentują w myśl założeń E. Fromma silnie zaznaczoną postawę twórczą określaną mianem kreatywności. Zdaniem M. Karwowskiego (2002) „(...) każdy człowiek twórczy jest kreatywny, nie każdy kreatywny – jest twórczy” (http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/zastosowanie.htm#_ftn1, dostęp 27. 08. 2015). Przyjmując za E. Nęcką (2012, s. 25), że kreatywność jest „zdolnością czysto potencjalną”, znaczyłoby to, iż niekoniecznie musi się ujawnić w postaci konkretnego wytworu. W optyce takiego rozumienia istoty kreatywności zasadne wydaje się przytoczenie w tym miejscu definicji specjalnego rodzaju twórczości bez dzieł, jakim jest aktywność potencjalnie twórcza rozumiana jako działanie, które gdyby kontynuować odpowiednio długo, mogłoby doprowadzić do powstania wartościowych i wybitnych dzieł (T. Kocowski, za: E. Nęcka, 2012, s. 26). Zatem jako rodzaj działania, aktywność ta musi przejawiać zachowania znamienne dla typowej aktywności twórczej na przykład: zadawanie pytań, kojarzenie odległych faktów, spostrzeganie analogii, przeformułowywanie problemów (za: E. Nęcka, 2012, s.26). Produktem omawianej tu aktywności potencjalnie twórczej byłyby istotne dla samej jednostki nowe formy zachowania, rodzaje osobistych postępów, coś na kształt transgresji psychologicznych (J. Koziński, za: M. Olczak, 2009, s. 164) mało istotnych dla ogółu społeczności, ale jakże ważnych dla osoby twórczo aktywnej. We współczesnym świecie „twórczość jawi się jako zjawisko obecne w każdej dziedzinie życia i w każdym typie aktywności człowieka – zarówno w sferze symbolicznej, kulturowej, społecznej, jak i osobistej” (N. Mrozkowiak-Nastrożna, 2005, s. 202). Owa aktywność jest determinowana przez charakterystyczne dla epoki

ponowoczesności zjawiska, takiej jak; szybkie tempo życia, relatywizacja wartości, brak poczucia bezpieczeństwa, rozluźnienie więzi społecznych, poczucie osamotnienia, ambiwalencja postaw, konsumpcjonizm, problemy z tożsamością (za: G. E. Kwiatkowska, 2011, s. 13-21). W świetle powyższych rozważań znacząca wydaje się być koncepcja twórczości przez małe „t” zaproponowana przez Annę Craft (2003, s. 114), która postrzega twórczość jako podstawową cechę umożliwiającą człowiekowi adaptację do zastanych warunków świata, a także jako reakcję społeczeństwa na ów zmieniający się świat. „Twórczość przez małe „t” umożliwia dostrzeżenie, nazywanie i – co więcej – rozwiązywanie problemów dnia codziennego, dokonywanie wyborów przybliżających do indywidualnych celów życiowych, czyli »podążanie we własnym kierunku« zaplanowaną drogą życiową, kształtując w ten sposób niepowtarzalną tożsamość. (...) Tym, co odróżnia twórczość przez małe „t” od zaradności życiowej, są w znacznej mierze samoświadomość i planowanie własnego życia” (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 213). Anna Craft zawodowo zajmując się edukacją początkową oraz szkoleniem nauczycieli w zakresie twórczej pracy z dzieckiem, stoi na stanowisku, że edukacja powinna umożliwić każdemu dziecku rozwój jego zdolności, jednocześnie kształtując całe jego życie. Autorka (2003) wyróżnia cztery obszary występowania twórczości, których transferu na specyficzne sytuacje edukacyjne dokonał M. Kołodziejski (2009, s. 5-13) zaliczając do nich:

- czynnik personologiczny: osoba, jej przymioty i cechy – często przeciwstawne;
- czynnik interakcyjny: wchodzenie w interakcję z różnymi osobami, głównie z najbliższego środowiska;
- czynnik kierunkowy: rodzaj wykonywanej pracy twórczej;
- czynnik środowiskowy: system społeczny, w którym zachodzi akt kreatywności.

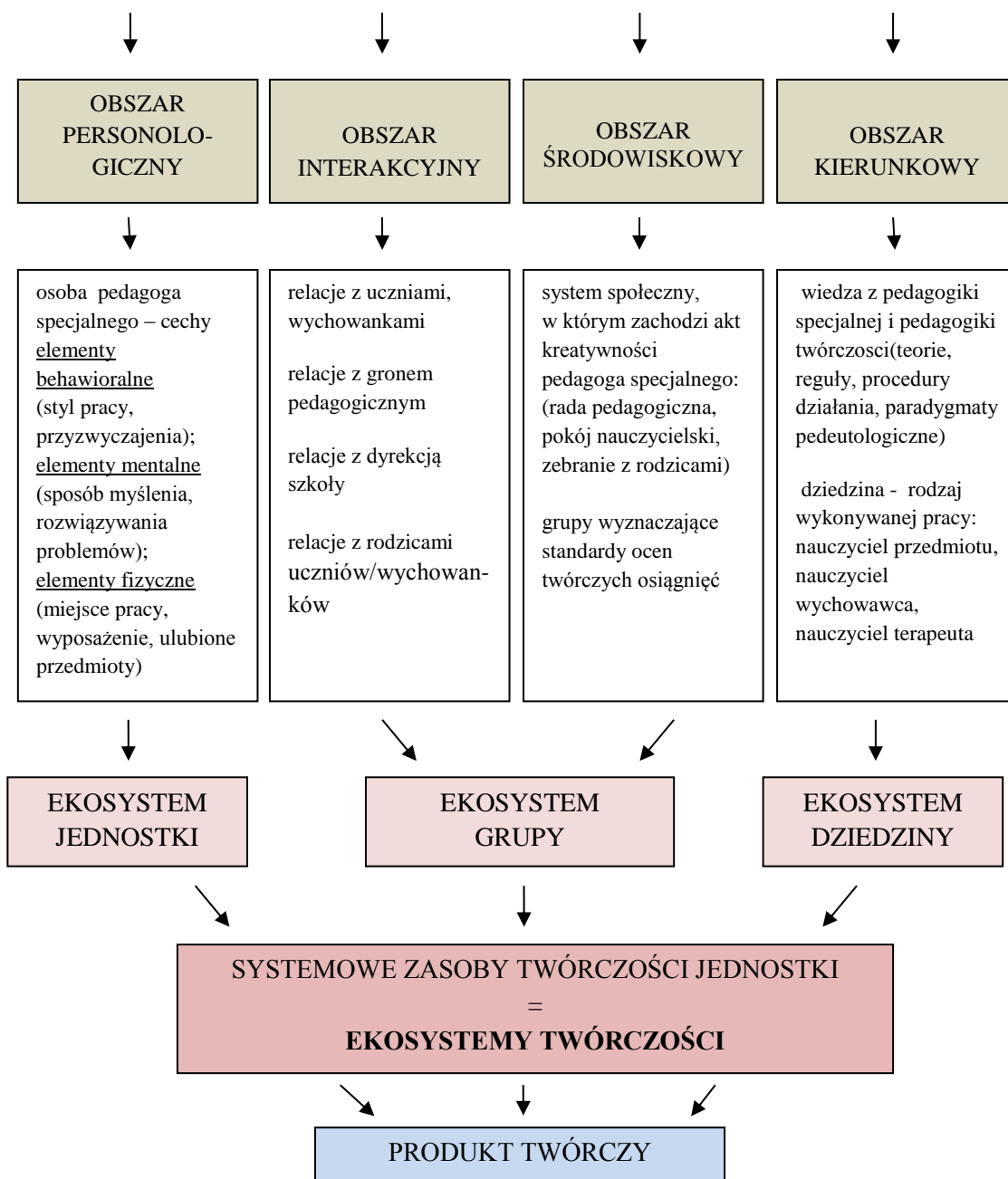
Odnosząc przytoczone powyżej ustalenia do potrzeb niniejszego opracowania, koncentrującego się wokół osoby i specyfiki pracy pedagoga specjalnego, zasadne staje się zastąpienie określenia „czynnik” terminem „obszar”. Tym bardziej, iż każdy z wyróżnionych czynników posiadając naturę wielowątkową jest tak naprawdę syntezą kilku zmiennych, ale w obrębie jednej struktury - ekosystemu. Dlatego bardziej adekwatne dla analizy podejścia twórczego pedagogów specjalnych do

praktyki edukacyjnej będzie używanie sformułowania „obszar personologiczny”, „obszar interakcyjny”, „obszar kierunkowy” i „obszar środowiskowy”. Możliwość wystąpienia podejścia twórczego w kilku obszarach jednocześnie zwiększać będzie szanse na zaistnienie warunków stymulujących przejawy twórczości codziennej w szeroko rozumianych sytuacjach edukacyjnych. Z perspektywy pedagoga najbardziej istotnym wydaje się jednak „(...) fakt podjęcia decyzji (w świetle wielorakich uwarunkowań: osobowościowych, technicznych, ekonomicznych i innych) o przyjęciu postawy twórczej w codziennych sytuacjach edukacyjnych w odpowiednim czasie i w stosunku do odpowiedniej grupy wiekowej” (M. Kołodziejcki, 2009, s. 7).

Wyróżnione powyżej obszary występowania twórczości codziennej w edukacji bliskie są w swojej strukturze funkcjonującej w literaturze przedmiotu teorii ekosystemów twórczości M. Stasiakiewicza (1999, s. 141) zakładającej interakcyjny charakter działania twórczego. Twórczość nie jest zatem procesem polegającym na odtwarzaniu określonych zdolności, lecz zachodzi jednocześnie w trzech wyodrębnionych przez autora ekosystemach twórczości, do których należą: ekosystem dziedziny, ekosystem grupy oraz ekosystem jednostki (M. Stasiakiewicz, 2001, s. 59). Współzależne od siebie ekosystemy tworzą bazę niezbędnych warunków, na podstawie których jednostka realizuje akty twórcze. Oddziałujące na siebie ekosystemy zostały określone przez autora mianem „systemowych zasobów twórczości jednostki (M. Stasiakiewicz, 2001, s. 59). Dostrzegając zbieżności pomiędzy wytypowanymi przez A. Craft (2003) obszarami występowania twórczości codziennej w edukacji a ekosystemami twórczości w interakcyjnym modelu M. Stasiakiewicza (2001) można pokusić się o dokonanie syntezy obu podejść, w konsekwencji czego powstały model będzie w sposób pełniejszy oddawał i nazywał „terytoria”, na terenie których pedagog specjalny będzie mógł rozwijać potencjalnie twórczą aktywność. Tym bardziej, że model M. Stasiakiewicza jest konstruktem opartym na bazie wiedzy psychologicznej, natomiast propozycja A. Craft ujmuje problem z perspektywy pedagogicznej. Ta ostatnia jest wiodąca w kwestii wyodrębnienia obszarów twórczości, z kolei koncepcja M. Stasiakiewicza pozwala pełniej dookreślić zakres każdego obszaru.

Proponowany model prezentować będzie się następująco:

**OBSZARY WYSTĘPOWANIA PODEJŚCIA TWÓRCZEGO PEDAGOGÓW
SPECJALNYCH DO PRAKTYKI EDUKACYJNEJ**



Rys. 3.1 Obszary występowania podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Stasiakiewicz *Pogoda dla ludzi twórczych* (2001), A. Craft *The limits to Creativity in Education: Dilemmas for The Educator* (2003), M. Kołodziejski *Wprowadzenie w problematykę twórczości "codziennej" w perspektywie praktyki edukacyjnej* (2009)

Jak wynika z powyższego schematu finalny produkt twórczy będzie osiągnięciem wielu działających w zbliżonym czasie elementów. Składają się na nie predyspozycje i cechy osoby, zasób wiedzy w danej dziedzinie, jak i całokształt środowiska społeczno-organizacyjnego, w którym działa pedagog specjalny. „Twórczość jednostki jest natomiast aktywnym procesem wyodrębniania się indywidualnych osiągnięć ze wspólnego obszaru wiedzy, wartości, reguł działania” (M. Stasiakiewicz, 2001, s. 59). Zatem osobiste akty kreatywności muszą być wynikiem aktywności, nie zastania. I nie chodzi tylko o procedurę rozwijania posiadanych zdolności, ale też o sposób zarządzania wszystkimi zasobami w procesie tworzenia, wykonywania pracy, życia. „Zarządzanie własnym potencjałem twórczym polega (...) na inwestowaniu nie tylko w rozwój talentu, ale także w rozwój właściwości umysłu i osobowości” (M. Stasiakiewicz, 2001, s. 58). Szerzej traktuje o tym kolejny punkt opracowania, skupiający uwagę wokół personologicznego obszaru kreatywności pedagoga specjalnego.

3.1 Obszar personologiczny czyli twórcza osoba w roli pedagoga specjalnego

„(...) niektórzy nauczyciele, niby szlachetne wino, nabierają doskonałości z biegiem lat. Inni nie poprawiają swoich umiejętności i po latach praktyki są na tym samym mniej więcej poziomie, na którym byli, gdy po raz pierwszy przekroczyli próg klasy. Jak to się dzieje, że niektórzy nauczyciele podchodzą do aktu nauczania z krytycznym namysłem, są twórczy, otwarci i altruistyczni, chętnie podejmują ryzyko sami lub razem ze swoimi uczniami, są zdolni samokrytycznie oceniać swoją pracę, podczas gdy inni przejawiają dokładnie przeciwne cechy?”

/R. I. Arends, „Uczymy się nauczać”, 1995/

W literaturze naukowej terminem „kreatywność” coraz częściej określa się twórczość człowieka rozumianą jako cechę osoby, wyłączając z zakresu tego pojęcia takie aspekty jak: proces, produkt czy środowisko. Stąd jest to pojęcie zbliżone zakresem do postawy twórczej. Aspekt personologiczny skupia swoją uwagę na cechach charakteryzujących osoby twórcze. Tym bardziej, że: „Twórczość jest orientacją charakterologiczną, do której zdolne są wszystkie istoty ludzkie (...)” (E. Fromm, 1995, s. 152). Szersze omówienie tego zagadnienia miało już miejsce w punkcie 1.2 niniejszego opracowania. Jednak ekosystem jednostki budują także inne elementy: behawioralny, mentalny i fizyczny (M. Stasiakiewicz, 2001, s. 59). Aspekt behawioralny koncentrując uwagę na stylu pracy konkretnej osoby, ujawnianych przez nią typów reakcji, przyzwyczajzeń, pokazuje w jaki sposób dana jednostka lubi działać. Czy jest chaotyczna, czy uporządkowana, czy pracuje w ciszy, czy w ferworze wielu bodźców. Z kolei aspekt mentalny skupia się na sposobie myślenia, procedurach dochodzenia do rozwiązań, postrzegania problemów, swoistej staranności inwestowanej w ostateczny kształt pomysłu. R. J. Sternberg uważa, że istnieją trzy typy myślenia: wykonawczy, sędziowski i ustawodawczy (za: J. C. Kaufman, 2011, s. 74). Styl wykonawczy charakteryzuje osoby działające według z góry ustalonych reguł, lubiące wypełniać polecenia. Styl sędziowski cechuje porównywanie, analizowanie i zestawianie koncepcji. Z kolei styl ustawodawczy odpowiedni będzie dla osób, które same tworzą i kierują sobą (J. C. Kaufman, 2011). Ostatnim elementem obszaru personologicznego jest aspekt fizyczny. Tak naprawdę odnosi się on do charakteru miejsca pracy, a więc obecności takich a nie innych sprzętów, przedmiotów koniecznych i tych „postawionych”

dobrowolnie, oddających w sposób projekcyjny typ osobowości potencjalnego twórcy.

Jak twierdzi C. S. Nosal (1992) nie istnieje uniwersalny typ umysłu twórczego. Osoby twórcze są tak różne, jak różne są obszary ich aktywności i metody osiągania efektów. Zdaniem E. Nęcki (1994, s. 32) założenie o powszechnym charakterze zjawiska twórczości należy rozumieć w kategoriach zdolności potencjalnej, nierzadko utajonej. Takie stanowisko bliskie byłoby sformułowanej przez T. Kocowskiego (za: E. Nęcka, 2012, s. 26)) kategorii twórczości codziennej określonej mianem aktywności potencjalnie twórczej. Znamioną cechą aktywności twórczej i obecną zarazem we wszystkich podejmowanych próbach stworzenia swoistego inwentarza cech charakteryzujących osobowość twórcy jest „paradoks i antynomia” (J. S. Bruner, za: E. Nęcka, 1994, s. 33). Najbardziej pełną analizę antynomii twórczości, zawierającą trzydzieści dwie sprzeczności („bieguny opozycji”) sporządził Wł. Stróżewski (1983, s. 351). Dotyczą one zarówno ontologicznych uwarunkowań twórczości np. konieczność – możliwość, jak i postaw twórcy, np. poddanie – dominacja, wreszcie kolejne cechują istotę powstałego dzieła, np. stare – nowe, oryginalne – wtórne (za: E. Nęcka, 1994, s. 34). Balansowanie na granicach owych determinujących twórczość czynników, stanowić będzie jej istotę. Teoria twórczej osobowości rozumianej jako „zlepek” wzajemnie przeciwstawnych cech tłumaczy powstałe często w badaniach psychologicznych rozbieżności w uzyskanych wynikach. To, co tak charakterystyczne dla natury twórczości, nierzadko nie jest łatwe do wychwycenia dostępnymi metodami badań psychologicznych czy pedagogicznych.

Twórczość osoby dokonująca się „(...) w najmniejszym i najbardziej prywatnym ekosystemie jednostki” jest „(...) aktywnym procesem wyodrębniania się indywidualnych osiągnięć ze wspólnego obszaru wiedzy, wartości, reguł działania (M. Stasiakiewicz, 2001, s. 59). W przypadku osoby pedagoga niezmiernie ważne znaczenie w omawianym tu ekosystemie jednostki będzie miała obecność aspektu metodycznego (wybór twórczych metod pracy z dziećmi). Wydawać by się mogło, że ten element zapewnia dziedzina kierunkowa jaką jest pedagogika specjalna oraz pedagogika twórczości, zatem jest to składowa ekosystemu dziedziny bądź obszaru kierunkowego. Jednak ostateczną decyzję o zastosowaniu konkretnej metody podejmuje indywidualnie nauczyciel. On dokonuje wyboru. On przyjmuje postawę poszukującą twórczych rozwiązań i sięga po takie, a nie inne metody i środki

dydaktyczne. „Dokonywanie wyboru jest trudne. Zwłaszcza wtedy, gdy życie wydaje się antynomią sił i motywów” (B. Matwijów, 1997, s. 43). Gdyby poddać wnikliwej analizie interakcyjną naturę twórczości, która zachodzi w jednakowym stopniu w każdym z wymienionych obszarów czy ekosystemów, to mimo wszystko obszar personologiczny wydaje się być wiodący. Dziedzina zapewnia przecież wszystkim jednakowy dostęp do swoich zasobów, podobnie ekosystem grupy oferuje podobną jakość zawodowych kontaktów, wszyscy też mają do dyspozycji te same 24 godziny czasu, a jednak nie wszyscy absorbują z dostępnych składników taką samą ilość tworzywa, z którego rodzą się potem indywidualne osiągnięcia. Zdaniem M. Stasiakiewicza (2001, s. 59) „Czas, indywidualne inwestowanie i uczenie się, zgodność obszaru działania z zainteresowaniami i możliwościami, a także zdolność wzbudzania i utrzymania motywacji wewnętrznej, tzn. pozwalającej na czerpanie satysfakcji z samego działania, są nośnikami indywidualnej twórczości”. Ważność elementu emocjonalnego w charakterystyce jednostek twórczych podkreślało wielu przedstawiciele literatury przedmiotu. E. Nęcka (1994, s. 36) uważa, że „Twórczość należy do ścisłego grona zachowań, które wytwarzają silne samoistne nagrody, a zatem nie potrzebują już żadnych dodatkowych wzmocnień zewnętrznych”. A. Tokarz (2000, s. 21) również wskazuje na charakteryzującą ludzi twórczych „autonomiczną motywację poznawczą” oraz towarzyszący jej motyw hubrystyczny (dumy i próżności), konieczny do uzyskiwania potwierdzenia osobistej wartości i ważności zarazem. Silna motywacja poznawcza wynika z dziecięcego wręcz zaciekawienia, z kolei emocje dumy i próżności mają bardziej związek z efektami aktywności twórczej i jej społecznym odbiorem. Zdaniem autorki „(...) próżność chroni pasję” (A. Tokarz, 2000, s. 21), co należy rozumieć jako mechanizm obronny pozwalający przetrwać twórcom okresy niemocy i twórczego zastoju. Wtedy subiektywna wysoka ocena własnych dokonań skutecznie niweluje ewentualne niepowodzenia czy poczucie odrzucenia. Jednak czynnik emocjonalno-motywacyjny obok działania stymulującego aktywność twórczą może pełnić także – jak większość cech psychicznych – rolę inhibitora postawy kreatywnej. Zarówno zbyt niskie jak i zbyt silne pobudzenie emocjonalne nie sprzyja działaniu twórczemu (W. Dobrołowicz, 2003, s. 66). Pierwsze uniemożliwia podjęcie wysiłku i usunięcie przeszkód, drugie może działać paraliżująco. Do grona szczególnie szkodliwych barier o podłożu emocjonalnym W. Dobrołowicz (2003, s. 67) zaliczył lęk: „(...) lęk przed nowym, nieznanym, niemożliwym, przed utratą cenionych wartości, (...) lęk

przed niepowodzeniem i ośmieszeniem w oczach innych osób, (...) lęk przed nadmiernym sukcesem, przed odpowiedzialnością i wyizolowaniem ze swojego dotychczasowego środowiska, przed zupełną samotnością”. Obok przeszkód emocjonalno-motywacyjnych do grupy barier indywidualnych (psychicznych) należą także: bariery percepcyjne, umysłowe, oraz osobowościowe (W. Dobrołowicz, 2003, s. 65). Wszystkie one w konsekwencji uniemożliwiają twórcze działanie, rozprasząc proces twórczy na ogniwa nigdy nie doprowadzające do uzyskania pożądanego wyniku, gdyż albo osoba nie podejmuje wysiłku, albo podejmuje go, ale kończy zbyt wcześnie lub też nigdy nie doprowadza do efektu finalnego (W. Dobrołowicz, 2003, s. 68). W powyższej analizie wzięto pod uwagę jedynie bariery indywidualne, gdyż te swoją istotą wpisują się w zakres obszaru personologicznego. Natomiast odrębną grupę stanowią bariery psychospołeczne, charakterystyczne dla danej społeczności. Te omówione zostaną podczas analizy zagadnień dotyczących postrzegania klimatu pracy przez pedagogów specjalnych.

Rozpatrując aspekt personologiczny w odniesieniu do zawodu nauczyciela, a ściślej pedagoga specjalnego, należy jeszcze raz podkreślić pierwszeństwo jego cech indywidualnych nad zawodowymi. H. Kwiatkowska (2008, s. 36) twierdzi, że „Dobry nauczyciel nie sprowadza się ani do »wszechstronnego erudyty« ani do posiadacza »perfekcyjnej sprawności intelektualnej«, ani do osoby, która jest potwierdzeniem struktury cech wybitnych nauczycieli. Dobry nauczyciel to przede wszystkim życzliwy ludziom człowiek, niepowtarzalna osobowość, kultywująca w sobie to, co sprawia, że jest osobą znaczącą, to ktoś dla ucznia ważny, niestandardowy”. Jednak J. Poplucz (1977, s. 8) uznaje pierwszeństwo „sprawności zawodowej” nad twórczą postawą w pracy, podkreślając jej zależność od dobrej organizacji pracy. W literaturze przedmiotu są obecne i takie stanowiska, które upatrują swoiste zagrożenia w byciu twórczym nauczycielem i jednocześnie artystą. Podkreślając fakt, że aktywność twórcza powoduje silne skupienie uwagi na sobie samym A. Nalskowski (1998, s. 115-116) wysuwa przypuszczenie, że „(...) faktycznie twórczy nauczyciel, zaangażowany we własny rozwój może w pewnym stopniu utrudniać pracę ucznia nad własnym rozwojem. Może nie pozostawiać mu wolnej przestrzeni dla zajmowania się sobą. Może być znakomitym przykładem, lecz marnym inspiratorem i wychowawcą »ku twórczości«. (...) jest wszakże jedna trudność, którą niełatwo rozstrzygać. Jest nią subtelna, ledwie dostrzegalna granica pomiędzy twórczą aktywnością nauczyciela, służącą dzieciom, a aktywnością

służącą wyłącznie jemu”. Owa trudność nabiera szczególnego znaczenia jeśli wziąć pod uwagę fakt, że osoby z niepełnosprawnością są w dużym stopniu zależne od swoich opiekunów. To oni decydują w znacznej mierze o rodzaju i dostępie do określonej aktywności tych osób. Zdaniem K. Parys (2013, s. 47) do istotnych zadań opiekunów i animatorów pracujących z niepełnosprawnymi należy: dostarczanie nowych doświadczeń, obserwowanie i ukierunkowywanie zdolności, rozwijanie wyobraźni, dynamizowanie różnorodnością form aktywności - łącznie z koniecznym czasami przymuszaniem do podejmowania nowych działań. „Niejednokrotnie terapeuta musi zmobilizować swą kreatywność, aby wesprzeć, ujawnić aktywność osób z upośledzeniem” (A. Prokopiak, 2009, s. 151). Jak twierdzi W. Andrukowicz istotna jest umiejętność zachowania balansu pomiędzy koniecznością interwencji a jej brakiem w przebiegu twórczej aktywności ucznia (2000; za: K. Parys, 2013, s. 48). Taka optyka rozumienia istoty bycia twórczym pedagogiem specjalnym przede wszystkim postrzega twórczość osobistą, jak i twórczość osoby z niepełnosprawnością, jako wartość. Dlatego w postawie pokory i głębokiego szacunku dla działań twórczych daleka będzie od stosowania nadmiernej ingerencji, poprawiania, „głupiego pomagania” (J. Galarowicz, za: K. Parys, 2013, s. 48) ale też i nieuzasadnionego zachwyty nad każdym, nawet najmniejszym przejawem aktywności dziecka.

Personologiczne (podmiotowe) ujęcie twórczości choć skupione na cechach charakteryzujących osoby twórcze i zmierzające do odpowiedzi na pytanie: „Kto tworzy?” nie dało w konsekwencji zamkniętego inwentarza cech osobowości twórczej. Wykaz ten jest nadal otwarty, choć nie ma wątpliwości co do właściwości podkreślanych często w literaturze przedmiotu jako kluczowych dla zdolności tworzenia. Należałoby tu wymienić takie cechy jak: „(...) niezależność w myśleniu i działaniu, krytycyzm, stanowczość, pragnienie nowości, wrażliwość na bodźce, dociekliwość, duża energia, aktywność, nonkonformizm, odpowiedzialność, zaangażowanie, wytrwałość, wysoka dyscyplina wewnętrzna, upór, silna motywacja poznawcza, wysoka samoocena, poczucie humoru” (S. Popek, 1998; R. Schulz, 1990; E. Nęcka, 1987; I. Pufal-Struzik, 2006; za: K. Parys, 2013, s. 18). Pamiętając o antynomicznej naturze twórczości, można by pokusić się o stworzenie listy przeciwstawnych cech, które choć z pozoru negatywne, również są charakterystyczne dla aktywności twórczej i niejednokrotnie umożliwiają jej zaistnienie. Uznając zasadność stanowiska egalitarnego, zakładającego, że wszyscy

jesteśmy twórczy, choć w różnym stopniu (E. Nęcka, 2012), warto propagować to stanowisko wśród kadry pedagogicznej, także z zakresu szkolnictwa specjalnego, choćby dlatego, że jedną z najbardziej zabójczych tez dla twórczości jest wewnętrzne przekonanie ludzi, „(...) że nie są twórczy” (E. Nęcka, 2001, s. 32).

3.2 Obszar interakcyjny czyli twórczy pedagog specjalny w relacji z grupą odniesienia

*„Normy grup odniesienia zakreślają granice indywidualnej inwencji”
/T. Giza, M. Walasek, 2003/*

*„Jest znaną zasadą, popartą przez najróżniejsze przysłowia,
że wszystkie nowe i oryginalne myśli znajdują zawsze
na początku największą liczbę przeciwników.
Trzeba odwagi, by dowodzić swych racji”
/M. Kleiber, 2008/*

Poddając analizie obszar interakcyjny, a tym samym odnosząc kreatywność konkretnej osoby do sfery zachowań społecznych należy zaznaczyć, że jej efektem końcowym – odmiennie niż w przypadku pracy twórczej – nie będzie wytwór materialny. R. Schulz podkreśla, że: „Jest to raczej pewien określony sposób zachowania się (a ogólniej – życia) w środowisku o wysokim stopniu złożoności i zmienności. (...) decyzja o zmianie sposobu zachowania się w odpowiedzi na modyfikację warunków otoczenia” (1990, s. 209). Zatem kreatywność w obszarze stosunków interpersonalnych zamiast charakteru produktywnego, będzie skupiać się na jakości relacji społecznych, oscylując pomiędzy przystosowaniem a negacją rządzących nimi reguł. Bowiem „(...) uniwersalne uwarunkowania życia społecznego, występowanie konwencji, reguł, zasad czy norm umożliwia wystąpienie określonych sytuacji społecznych, tworzy w tym sensie interakcyjne *tak musi być*, wyznacza kryteria kompetencji sytuacyjnej, tak jak znajomość zasad jest niezbędna do gry w brydża” (A. Manterys, 2008, s. 22).

Najpełniejszą formą sytuacji społecznej jest niewątpliwie dialog, a w jego obrębie interakcja dwupodmiotowa, w której - bez względu na prestiż, pochodzenie czy wiek partnera – „(...) wkład poszczególnych osób powinien być równie istotny, choć nie musi wyrażać się w ten sam sposób” (A. Motycka, 1998, s. 70). Pedagog specjalny jest zobligowany rolą zawodową do tworzenia udanych społecznych kontaktów z pozostałymi podmiotami edukacyjnymi: dyrekcją, nauczycielami, rodzicami oraz przede wszystkim uczniami/wychowankami z niepełnosprawnością. Jednak rola społeczna nie jest rolą łatwą. Wymaga elastyczności, łączenia różnych stylów komunikacyjnych, pokory, a niejednokrotnie prezentowania zdecydowanego stanowiska. Uwarunkowana emocjami, nastawieniem, typem osobowości bywa, że

sprzyja powstawaniu różnego rodzaju barier w komunikacji. Mogą one przyjmować postać: osądzania, przerywania wypowiedzi, zbyt pochopnej interpretacji, doradzania bez potrzeby, pouczenia bądź popędzania (za: H. Hamer i in., 1998, s. 160). Łatwo w takiej sytuacji doprowadzić do powstania konfliktu. Może on przybierać różną formę: wewnętrznego konfliktu z samym sobą, konfliktu między osobami, konfliktu między jednostką a grupą, konfliktu między grupami pracowniczymi, konfliktu między organizacjami (za: H. Hamer i in., 1998, s. 168). W optyce przedstawionych zagrożeń optymalnym stylem komunikowania się pedagoga specjalnego z pozostałymi partnerami procesu edukacyjnego powinien być styl elastyczny. Pozwoli on dobrać zachowania adekwatnie do tego: jaki styl komunikacyjny będzie prezentował rozmówca oraz jakiemu celowi ma służyć zainicjowany kontakt (np. potrzeba „dogadania się”) (za: H. Hamer i in., 1998, s. 132). Ponadto kreatywność pedagoga specjalnego w przestrzeni interpersonalnej dotyczyć będzie dodatkowo takich czynników jak:

- dobór przestrzeni do rodzaju kontaktu
- dobór czynności, przy której podejmujemy temat
- sposób tłumaczenia sobie zachowań rozmówcy (L. Trzaska

http://www.forumliderow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=26:kreatywno-w-relacjach-interpersonalnych-cz-1&catid=10:biznes&Itemid=21, dostęp 29. 08. 2015).

Te z pozoru mało istotne elementy odgrywają znaczącą rolę w procesie osiągnięcia zamierzonych celów. Dobór odpowiedniego miejsca w sytuacji, w której dostępne przestrzenie typu sala lekcyjna, korytarz, gabinet dyrektora nie przyniosły zamierzonych efektów będzie sprawą kluczową. To dlatego tzw. trudni uczniowie czy wycofani rodzice tak chętnie podejmują rozmowę z nauczycielem podczas wycieczki w góry, spaceru, wyjścia na plac zabaw. „Miejsca tworzą tło, klimat dla naszych dialogów. Dobranie niewłaściwego tła może rozmyć temat, jego ważność, ale dobranie rozmywającego tła może być też efektem zamierzonym, gdy chcemy, aby napięcie w naszej relacji z tym człowiekiem zmniejszyło się i tym samym, aby łatwiej było konstruktywnie rozmawiać” (L. Trzaska, http://www.forumliderow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=26:kreatywno-w-relacjach-interpersonalnych-cz-1&catid=10:biznes&Itemid=21, dostęp 29. 08. 2015). Podobnie jest z czynnością, przy której prowadzimy dialog. Jest ona równie ważna jak selekcja miejsca. Omawianie drażliwych kwestii z perspektywy biurka

nauczycielskiego z pewnością wzbudzi inne emocje niż swobodna rozmowa przy kawie, przygotowywaniu posiłku lub dowolnych czynnościach artystycznych, jak malowanie czy lepienie z masy solnej. Z kolei ostatni czynnik dotyczący sposobu interpretowania zachowań rozmówcy przenosi ciężar oceny z cech osobowości (najczęściej postrzeganych negatywnie) na kontekst sytuacyjny poprzedzający reakcję osoby, która uczestniczy w dialogu. „Jeśli chcemy, aby ludzie inaczej z nami rozmawiali, inaczej z nami budowali relacje, aby liczyli się z nami, to gdy ich zachowania tłumaczymy sobie wadą osobowości, w efekcie drastycznie ograniczamy sobie możliwość osiągnięcia naszych celów” (L. Trzaska, http://www.forumliderow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=26:kreatywno-w-relacjach-interpersonalnych-cz-1&catid=10:biznes&Itemid=21, dostęp 29. 08. 2015). W psychologii ta skłonność do tłumaczenia przyczyn czyjegoś zachowania cechami osobowości a nie czynnikami sytuacyjnymi nosi nazwę podstawowego błędu atrybucji (E. Aronson, 2009, s. 165). Zatem wprowadzając w nawyk posługiwanie się doborem adekwatnej przestrzeni, konkretnej czynności towarzyszącej dialogowi oraz unikanie popełniania błędu atrybucji, może w sposób znaczący wpłynąć na jakość relacji, w których uczestniczy na co dzień pedagog specjalny. Jego kreatywność w tym obszarze będzie wymagać niesłychanej elastyczności. Jednak wypracowanie indywidualnej kreatywności danego pracownika byłoby ze strony organizacji jaką jest szkoła czy dana placówka zabiegiem jednostronnym. W środowiskach tak zróżnicowanych jak społeczność nauczycielska zasobem kreatywności może stać się także grupowe współdziałanie, wspierające szeroko rozumianą działalność twórczą. W takim środowisku społecznym najważniejszym kryterium dotyczącym relacji w grupie jest bezpieczeństwo uczestnictwa, na które składają się: ogólne warunki zachodzenia relacji, uwarunkowania dywergencyjnego i konwergencyjnego myślenia, cechy relacji oraz korzystny dla relacji etap jej przebiegu (G. Osika, 2014, s. 158-162). Ogólnie zmienne te dotyczą charakteru relacji, które bazują na szanowaniu odmiennych stanowisk, liczeniu się ze sobą, akceptowaniu krytycznych uwag, budowaniu relacji zaufania czyli akcentują wszystkie elementy udanej komunikacji interpersonalnej. Z pewnością niektóre z nich będą stanowiły kryteria klimatu organizacyjnego danej placówki, która to kwestia będzie omówiona w osobnym punkcie niniejszej rozprawy. Klimat wyzwalający kreatywność w danym miejscu pracy oprócz stymulowania zdolności

pracowników – tu: nauczycieli – będzie w sposób decydujący wpływał także na ocenę powstałych w ich wyniku wytworów, czy nowych form zachowania.

Dlatego istotnym aspektem analizy obszaru interakcyjnego musi stać się rola, jaką otoczenie odgrywa w procesie oceny produktu twórczego, nadawaniu mu odpowiedniej wartości i wpływu tych obu czynności na samoocenę potencjalnego twórcy. Efektywność działań twórczych jest pochodną presji społecznej, na którą składają się: nadzór, ocena zewnętrzna, rywalizacja, kara i nagroda, ograniczenie intencjonalnych zachowań (za: K. Parys, 2013, s. 71). Jeżeli chodzi o nadzór i ocenę zewnętrzną w literaturze przedmiotu spotkać można dwa stanowiska w tej kwestii. Pierwsze, reprezentowane przez T. Amabile (za: E. Nęcka, 2012) dowodzi, że wymienione czynniki niekorzystnie wpływają na przebieg i rezultat działania twórczego. Drugie, w wyniku badań prowadzonych wśród aktywnych twórców (T. M. Amabile, M. Csikszentmichalyi, A. Tokarz, za: E. Nęcka 2012), potwierdza pozytywny wpływ oceny zewnętrznej na motywację i wynik końcowy. W odniesieniu do zawodu pedagoga specjalnego, którego czynności zawodowe, jak i postawa społeczna oraz moralna podlegają nieustannej ocenie zewnętrznej, zarówno przez przełożonych, współpracowników, rodziców i uczniów, wydawałoby się wręcz niemożliwe uskutecznianie twórczego podejścia w sytuacjach edukacyjnych. Jednak E. Nęcka (2012, s. 173) uważa, że ocena zewnętrzna w odniesieniu do twórczości codziennej pełni inną rolę i dodatkowo sposób jej przekazu jest istotny podczas przebiegu aktywności twórczej. Zatem wielkie wyzwanie stoi przed przełożonymi nauczycielami każdego szczebla edukacji, aby umiejętnie stosować wartościujące sądy na temat jakości i poziomu realizowanych przez nich zadań. Z drugiej strony jednak, w jaki sposób nie dokonując takiej oceny zapobiec ewentualnym nadużyciom, których i przy obecności oceny zewnętrznej nie da się wykluczyć z nauczycielskiego postępowania.

Pozytywna aprobatą społeczną jest bardzo ważna dla procesu twórczego, choćby tego z pogranicza potencjalności, mającego dopiero się ujawnić. Częstym zjawiskiem jest fakt, że stanowi główny cel działań kreatywnego twórcy. Jeżeli jeszcze pokrywa się z jego osobistym wyobrażeniem o wartości powstałego produktu, działa silnie motywująco. W przeciwnej sytuacji, kiedy społeczność odmiennie interpretuje wartość twórczego efektu, artysta może zachować się dwojako: albo „zinternalizować ocenę społeczną” (M. Stasiakiewicz, 1999) lub też „(...) płynąć pod prąd opinii środowiska (...)” (za: K. Parys, 2013, s. 73).

Kolejne elementy presji społecznej to rywalizacja i związana z tym kwestia nagród i kar. E. Nęcka (2012) wyróżnia rywalizację pierwotną i wtórną. Pierwotna to współzawodnictwo o najlepszy wynik lub jego najszybsze osiągnięcie, natomiast wtórna – to konkurowanie o prestiż, władzę lub pieniądze (E. Nęcka, 2012, s. 180). Z oczywistych względów pierwsza sprzyja procesowi twórczemu, druga wręcz przeciwnie. Pozostałe czynniki presji społecznej odnoszą się bardziej do twórczości dzieci i młodzieży i w takich kontekstach można spotkać w literaturze doniesienia badawcze. Omawiając kwestię presji społecznej warto zaznaczyć, że w zależności od subiektywnej percepcji każdego czynnika może on mieć wyzwalające lub hamujące działanie. A ponieważ różnorodność umysłów twórczych zapewnia także różnorodność sposobów tworzenia, nie sposób zastosować jednego wyrokującego kryterium. Można jedynie odnosić je do danej grupy badawczej. K. Parys (2013, s. 74) zwraca uwagę na istnienie tak zwanego punktu krytycznego, którego przekroczenie w jakąkolwiek ze stron przekształca dany czynnik z motywującego w inhibitor twórczości. Co istotne, punkt ten nie ma uniwersalnego położenia dla wszystkich ludzi. Zdaniem J. Kozińskiego „(...) im wybitniejszy twórca, tym mniejszy wpływ wywierają na jego postępowanie czynniki społeczne i tradycje kulturowe” (J. Koziński, 1987, s. 96). Rozpatrując twórcze podejście do zawodu pedagoga specjalnego nie będące przecież przejawem twórczości wybitnej, można zaryzykować stwierdzenie, że wpływ omawianych czynników będzie znaczący.

Elementy presji społecznej wpływają nie tylko na efektywność twórczego działania pedagoga specjalnego, ale także są składowymi kryteriów oceny jego działalności. W myśl definicji Morrisa Steina: „twórcze jest to, co nowe i użyteczne dla pewnej grupy osób w pewnym okresie” (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 62). Zatem cechą charakterystyczną owych kryteriów jest względność, uwarunkowana kontekstem sytuacji, nastawieniem oceniających, ich doświadczeniami w tym względzie oraz tak naprawdę dobrą wolą uznania czegoś za twórcze. Znaczącyby to, że: „(...) ten sam wytwór może funkcjonować jako dzieło twórcze lub nie, w zależności od tego, kto i kiedy dokonuje oceny jego nowości i wartości” (E. Nęcka, 2012, s. 18). W odniesieniu do sfery zachowań społecznych, gdzie twórczym wytworem jest konkretne zachowanie lub jego zmiana pod wpływem działania określonych czynników ocena zależeć będzie do przekonań i oczekiwań osób oceniających. Arabskie przysłowie mówi: „to, jak spostrzegasz kromkę chleba zależy od tego, czy jesteś głodny, czy nie” (za: H. Hamer i in., 1998, s. 259). Zatem

fakt posiadania takich, a nie innych przekonań (prawd życiowych) determinuje filtr postrzegania innych osób i rzeczy. Badania dowodzą, że przekonania nauczycieli o możliwościach konkretnego ucznia bez względu na to, czy są prawdziwe czy nie, wpływają na jakość warunków stworzonych dla jego rozwoju – oczekiwania nauczycieli przyczyniły się do przyrostu inteligencji u uczniów „dobrze rozwiniętych intelektualnie” (za: E. Aronson, 2009, s. 146). Przenosząc to doniesienie na zależności zawodowe przełożony – pedagog specjalny, można stwierdzić, że ponieważ swoim zachowaniem potwierdzamy przekonania innych osób na nasz temat, ważną zmienną determinującą aktywność twórczą pedagoga specjalnego będą oczekiwania względem niego ze strony przełożonych placówki. Zatem podejście dyrekcji do zagadnienia twórczości, nowatorstwa, przejawów aktywności twórczej w miejscu pracy może mieć niebagatelny wpływ na podejmowanie lub nie aktywności twórczej przez nauczycieli danej placówki. Psychologowie społeczni są zdania, że „(...) przekonanie może ukształtować świat społeczny, w jakim żyjemy” (E. Aronson, 2009, s. 163). Jak wykazały inne badania, zmiana postaw ludzi względem natury inteligencji, czyli przekonanie ich o jej plastyczności, sprawiło, że badani uzyskiwali wyższe stopnie, lepsze wyniki w testach oraz chętniej podejmowali wyzwania (za: E. Aronson, 2009, s. 164). Zatem przekonanie o powszechnej naturze twórczości i możliwościach rozwoju potencjalnych zdolności na przestrzeni całego życia również może zaowocować zwiększeniem aktywności twórczej wśród nauczycieli. Niestety ta zasada działa także w drugą stronę, pielęgnowany w sobie pogląd na temat tego, że nie jest się twórczym, może okazać się dla twórczości zabójczy.

Podsumowując rolę twórczego pedagoga specjalnego w przestrzeni, jaką wyznacza mu obszar interakcyjny należało by przede wszystkim podkreślić jej złożoność. W aspekcie cech osobowości twórczej zakładającej występowanie u ludzi podejmujących aktywność twórczą cech takich jak: nieśmiałość, mała towarzyskość, powściągliwość w nowych sytuacjach, wymagania roli zawodowej pedagoga specjalnego wydają się być nie lada wyzwaniem. Z drugiej strony obecność takich cech jak wrażliwość, wysoki poziom empatii, odporność na krytykę, stanowiąc będą doskonale zaplecze prawidłowo realizowanej kreatywności interpersonalnej. Zatem wykorzystywanie silnych atutów własnego stylu komunikacyjnego oraz transgresyjne przekraczanie siebie w tych obszarach, które utrudniają prawidłową komunikację międzyludzką, będzie kluczowym zadaniem twórczego pedagoga

specjalnego. Tym bardziej, że obszar interakcyjny należy do tych aspektów jego pracy, w którym „podejmowane (...) decyzje, zarówno błahe, jak i ważne, zależą od tego, w jaki sposób nadajemy sens naszemu światu zjawisk społecznych” (E. Aronson, 2009, s. 122). Pedagog specjalny XXI wieku jest zobligowany nie tylko do kompetentnego wypełniania roli społecznej, ale także do jej kreowania na miarę wyzwań współczesnego świata. Dlatego – co zauważa E. M. Minczakiewicz (2008, s. 205) - „(...) musi z konieczności w większym stopniu, niż to miało miejsce dotychczas, stawać się pomysłodawcą i kreatorem tejże roli, a jednocześnie wykonawcą i realizatorem w jednej osobie”.

3.3. Obszar środowiskowy czyli twórczy pedagog specjalny w kontekście miejsca pracy

*„Nie ma twórczości zawieszanej w próżni.
Ciekawe książki są ciekawe na tle nieciekawych.
Nowy samochód jest wynalazkiem dlatego, że gdzieś
w kontekście istnieje stary samochód. Nowa koncepcja kształcenia jest
odkrywcza, bo jest lepsza niż ta istniejąca dotąd.
Ludzkie działanie potrzebuje kontekstu”.*
/A. Nalaskowski, 2008/

Dla każdej aktywności twórczej, również tej w wymiarze osobistym i ujętym egalitarnie, istotne znaczenie ma środowisko społeczne, w którym zachodzi czyn twórczy. Obok czynników wewnętrznych, w skład których wchodzi: „(...) wiedza, motywacja, system wartości, cechy osobowości, sprawności intelektualne” (za: K. Parys, 2013, s. 22) stanowi rdzeń czynników zewnętrznych uwzględniających warunki materialne, społeczne i kulturowe mogące sprzyjać lub hamować aktywność twórczą. W tym miejscu warto nadmienić, że choć warunki szeroko pojętego środowiska oddziałują na czynność tworzenia, to jednak nie mogą jej inicjować, gdyż jest wywoływana wewnętrznie (J. Sołowiej, 1987). To kolejny argument przemawiający za wiodącą rolą obszaru personologicznego w procesie dynamizowania działalności twórczej jednostki. Jednak każda „działalność twórcza, podobnie jak inne formy ludzkiej aktywności, przebiega zawsze w określonych warunkach, w określonym kontekście, w określonym środowisku” (R. Schulz, 1990, s. 329). Jednym z wiodących zagadnień społecznej psychologii twórczości jest właśnie istota psychospołecznego klimatu, który wspiera kreatywność jednostki. Zdaniem M. Stasiakiewicza (1999, za: M. Karwowski, 2009, s. 53-54) należy wręcz mówić o kilku różnych typach środowisk, w zależności od tego, jaki wpływ wywierają na trójczłonowy model, na który składa się: osoba, dziedzina i pole. Cytowany autor wyróżnia więc: środowisko indywidualne (sfera jednostki), środowisko zawodowe oraz społeczne (środowisko pola, społecznego wartościowania produktów twórczych). Wymienione typy środowisk w połączeniu z aktywnością twórczą tworzą - zdaniem M. Stasiakiewicza - system funkcjonalny, który należy poddać analizie chcąc uchwycić istotę fenomenu twórczości, zwłaszcza tej wybitnej (za: M. Karwowski, 2009, s. 54).

Mając na uwadze osobę pedagoga specjalnego i rozpatrywany aspekt twórczego podejścia do praktyki edukacyjnej, zasadnym będzie skupienie się na jego

środowisku pracy. R. Schulz (1994) wyróżnia pięć kategorii warunków środowiska zawodowego, w których zachodzi twórczość pedagogiczna. Należą do nich:

- wymogi i warunki stanowiska pracy,
 - właściwości grona pedagogicznego, jako grupy odniesienia,
 - stosunki władzy,
 - jakość instytucjonalnego kontekstu pracy nauczyciela,
 - własności systemu szkolnego i jego otoczenia społeczno-kulturowego,
- (R. Schulz, 1994, s.198)

Kategoria dotycząca właściwości grupy odniesienia jaką stanowi grono pedagogiczne została omówiona w punkcie 4.1.3., który dotyczył obszaru interakcyjnego. Dlatego tylko pozostałe warunki środowiska zawodowego będą przedmiotem podjętej w niniejszym punkcie analizy.

Duże znaczenie dla charakteru twórczej bądź odtwórczej pracy nauczyciela ma fakt, że realizuje on cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze (R. Schulz, 1994). Zdaniem M. Magdy-Adamowicz (2012, s. 141) „Twórczość pedagogiczna powstaje z konfliktu, który pojawia się pomiędzy spontanicznością nauczyciela a ograniczeniami w edukacji”. Ścieranie się tych sił, wzajemne między nimi relacje i zależności, występować będą praktycznie w każdej z wytypowanych kategorii warunków środowiska zawodowego pedagogów specjalnych.

Wymogi i warunki stanowiska pracy determinowane są przez szereg czynników, spośród których najważniejsze dotyczą: typu realizowanych zadań, ilości wykonywanej pracy, formalizacji działań, autonomii profesjonalnej, wymogu innowacyjności oraz zasobów (R. Schulz, 1994, s. 199-206).

Charakter zadań – otwarte, zmienne, nie do końca określone, złożone i co istotne mało prestiżowe – będzie wyzwał aktywność twórczą nauczycieli i prowadził do wprowadzania innowacji. Z kolei zadania proste, wyraźnie określone i wysoce prestiżowe – nie będą raczej inicjować procedury wprowadzania ulepszeń i twórczych rozwiązań (R. Schulz, 1994, s. 200). Optykę powyższych ustaleń potwierdzić mogą niektóre badania psychologiczne, dowodzące, że zarówno zadania zbyt trudne, jak i te zbyt łatwe, nie wzbudzają chęci działania. Te pierwsze obniżają poziom aspiracji, natomiast drugie nie motywują do podjęcia działań (za: R. Schulz, 1994). Znaczyłoby to, że jedynie zadania „ulożone” najbliższej aktualnego obszaru możliwości danego człowieka będą w stanie dynamizować jego potencjał twórczy.

Zatem znów element podmiotowy (personologiczny) będzie decydujący w subiektywnym postrzeganiu stopnia trudności zadań i co za tym idzie, w podejmowaniu prób twórczego ich wypełniania. Doświadczenia osobiste autora niniejszej rozprawy pozwalają wysunąć wniosek, że twórcza osoba jeśli nawet wykonuje zadania zbyt łatwe, przypisane do zajmowanego stanowiska, nie tkwi beczynnie na poziomie ich „bezpieczeństwa” lecz sama szuka możliwości zmiany. Podejmuje dobrowolnie wyzwania nie objęte ramami realizowanego stanowiska, nierzadko poświęcając na to swój wolny czas. Angażuje się w działalność kół zainteresowań, doskonali posiadane lub nabywa nowe kompetencje, dąży do zmiany miejsca pracy, a nawet miejsca zatrudnienia jeśli obecne nie gwarantuje jej możliwości rozwoju.

Charakter podejmowanych zadań dydaktyczno-wychowawczych w sposób naturalny determinować będzie kolejny czynnik określający wymogi stanowiska, jakim jest ilość wykonywanej pracy. Pozornie wydaje się, że przeciążony pracą nauczyciel, nie będzie wykazywał chęci do przekraczania granic własnego rozwoju i szukania twórczych rozwiązań w pracy pedagogicznej, jednak zdaniem R. Schulza „(...) niewykluczone, że to postawa twórcza nauczyciela wpływa decydująco na rozmiary jego obciążeń zawodowych, a nie odwrotnie” (1994, s. 201).

Kryterium formalizacji działań jest jednym z najbardziej ograniczających aspektów twórczości w funkcjonowaniu twórczego nauczyciela. Ilość przepisów regulujących wykonywane przez niego obowiązki nakłada się na ogół osobistych wytycznych regulujących od wewnątrz podmiotowe sprawowanie roli zawodowej. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s.207) „Praca nauczyciela nie jest działaniem technicznym, nie poddaje się formalizacji, wszelkie próby precyzyjnego określenia jej celów i środków ich realizacji nie wyczerpują struktury działań pedagogicznych, a etyczność zachowań nauczyciela wobec ucznia rozstrzyga o elementarnym powodzeniu”. Zatem niedookreślony charakter obowiązków oraz niemożność „wykończenia” raz na zawsze nauczycielskich kwalifikacji jest kluczową cechą pracy w zawodzie nauczyciela. Przyjmując ustalenia fazowej teorii rozwoju człowieka Habermasa-Kohlberga-Eriksona zakładającej istnienie trzech stadiów rozwoju: przedkonwencjonalnego, konwencjonalnego i postkonwencjonalnego, należy podkreślić, że „(...) rozwój to proces ukierunkowany na zdobywanie niezależności człowieka, czyli uwalnianie się od wpływów i presji zewnętrznego otoczenia” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 206). W świetle powyższych faz, jedynie

ostatnie stadium postkonwencjonalne cechuje działanie twórcze, autonomiczne, przekraczające wymogi roli zawodowej. Pozostałe stadia bazujące na naśladownictwie (przedkonwencjonalne) oraz adaptacji do roli (konwencjonalne) skupiają działania nauczyciela jedynie na poprawnym wypełnianiu ogólnie ustalonych reguł i zasad, zatem poddają się formalizacji. Zasadność przytoczenia w tym miejscu powyższej teorii zmierza jednak do innego ważnego ustalenia. Otóż rozwój zawodowy nauczyciela może zatrzymać się na dowolnej z wyznaczonych faz, pod warunkiem, że poziom reprezentowanych przez niego kompetencji – choćby ten najniższy – zaspokaja oczekiwania placówki, w której dany nauczyciel pracuje (H. Kwiatkowska, 2008, s. 207). Zatem w sytuacji, kiedy twórczy pedagog ujawni osobisty repertuar umiejętności przekraczający w sposób „rażący” spodziewany poziom kompetencji obowiązujący w danym miejscu pracy, burząc w ten sposób ustalony ogólnie porządek, może stać się elementem niewygodnym. Owo „wyjście przed szereg” naraża dodatkowo jednostkę twórczą na izolację społeczną ze strony - podporządkowanej wymogom placówki - kadry pracowniczej. Dlatego rozwój zawodowy nauczyciela, a co za tym idzie również jego rozwój osobisty, determinować będą obok wymagań formalnych stanowiska pracy także roszczenia i oczekiwania placówki, w której pracuje (H. Kwiatkowska, 2008). Jednak ten aspekt wymaga odrębnej i znacznie szerszej - niż poczyniona - analizy.

Kolejne kryterium charakteryzujące wymogi i warunki stanowiska pracy odnosi się do stopnia rozproszenia władzy w szkole i nosi nazwę autonomii profesjonalnej (za: R. Schulz, 1994, s. 202). Zakres i ilość uprawnień jakimi dysponują poszczególni nauczyciele nie są jednolite i mogą wypływać z różnych źródeł. Panuje powszechne przekonanie, że im więcej swobody posiada nauczyciel w kwestii doboru metod, programów i celów kształcenia, tym częściej reprezentuje twórczą postawę wobec pracy pedagogicznej. R. Schulz (1994, s. 203) zastanawia się, na ile czynnik obiektywnego zakresu uprawnień jest istotny w odniesieniu do subiektywnego poczucia posiadania określonej władzy. Kontynuując myśl przytoczonego autora zastanawiającym wydaje się fakt, na ile subiektywne poczucie sprawstwa jest adekwatne do rzeczywistych uprawnień, jakie posiada konkretny nauczyciel? Te dwa elementy nierzadko wcale nie muszą pokrywać się ze sobą i znowu czynniki podmiotowe takie jak samoocena i poczucie własnej wartości decydować będą o rzeczywistym stanie omówionej tu zależności. Tym bardziej, że w trakcie pracy zawodowej silnie wzmocniana i przyswajana jest motywacja

hubrystyczna (dumy i próżności) (A. Tokarz, 2000, s. 21). Jeżeli stanie się ona wiodącym bodźcem motywacyjnym, uwrażliwiając tym samym osobę twórcy na różne rodzaje satysfakcji i nagród, także tych płynących z otoczenia, może doprowadzić do tego, że nauczyciel będzie bardzo wysoko oceniał własne dokonania, które niekoniecznie będą takie w odbiorze społecznym. Motyw próżności może w podobny sposób zdominować subiektywne postrzeganie posiadanych uprawnień. Wtedy nieadekwatność zachowania względem jego rzeczywistej wartości może przyczynić się do zachwiania pozycji, jaką nauczyciel wypracował sobie w grupie zawodowego odniesienia.

Uznając stanowisko reprezentujące pogląd, że „(...) wymóg »bycia twórczym« staje się zewnętrznym nakazem, w pewnym sensie nawet trywialnym obowiązkiem administracyjnym (tj. formalnie określonym), który zaczyna obejmować i obowiązywać coraz liczniejszą grupę nauczycieli” (R. Schulz, 1994, s. 204-205), można zaklasyfikować go do grona czynników dynamizujących aktywność twórczą pedagogów. W synchronii z innymi stymulatorami twórczości jest możliwe założenie, że osoby, od których odgórnie wymaga się innowacyjności częściej będą ją skutecznie w praktyce pedagogicznych dokonań. Jednak nie jest to jedyne stanowisko w tej kwestii. „Jeśli szkoła ma być twórcza, to istnieje niebezpieczeństwo, że będzie agresywnie twórczość tępić. »Bo nikt tak jak rządy rewolucyjne nie zwalcza rewolucjonistów«” (za: A. Nalaskowski, 2008, s. 20). Cytowany autor stojąc na stanowisku, że „keratogenność” szkoły jest wynikiem jej zwyczajności postuluje: „Niech każdy robi to, co do niego należy. Niech uczeń stara się zdobyć jak największą wiedzę, a w toku całej edukacji – mądrość. Niech nauczyciel stara się rzetelnie przedstawić prawdę o wykładanym przedmiocie. Niech żaden z nich nie przestaje szukać (ale nie pod przymusem!) tego, co lepsze lub ciekawsze, albo chociaż inne. Niech zatem w szkole toczy się normalne życie, które jest najlepszą pożywką dla twórczości” (A. Nalaskowski, 2008, s. 19). Należałoby w tym miejscu przytoczyć postulat M. Kleibera, prezesa Polskiej Akademii Nauk, który za warunek przynależności Polski do grona państw innowacyjnych uważa stworzenie w naszym kraju kultury innowacyjności (M. Kleiber, 2008, s. 12). Przejawami tak rozumianej kultury byłoby: docenianie ludzi myślących oryginalnie, stwarzanie im szansy rozwoju, zapewnienie wsparcia osobom, które mają jakiś innowacyjny pomysł, szanowanie przejawów kreatywności, rozwijanie jej na wszystkich szczeblach edukacji poprzez pielęgnowanie pozytywnego nastawienia do

innowacyjności, a więc nietłumienie dyskusji, szanowanie odmiennych poglądów, oferowanie zróżnicowanych zajęć, aby jednostki posiadające chęci do nauki mogły rozwijać swoje potencjalne zdolności (M. Kleiber, 2008, s. 12-15). Wydaje się więc, że owa „zwyczajność keratogenna” szkoły u A. Nalaskowskiego, to nic innego jak wizja takiej szkoły, w której szanowanie kreatywności uczniów, ale i samych nauczycieli, to zjawisko naturalne, niekoniecznie opatrzone szyldami „twórczej szkoły”, „twórczych innowacji”, czy „twórczego wspierania rozwoju ucznia”. Tym bardziej, że często samo określenie „twórczy” - oprócz pożądanego wymogiem innowacyjności nazwy - niewiele ma wspólnego z prawdziwą twórczością. R. Schulz (1994, s. 205) twierdzi, że „(...) proste i oderwane od innych bodźców »żądanie twórczości« nie uczyni z nikogo innowatora”. Dlatego tak istotne jest, by formalny wymóg innowacyjności szedł w parze z oczekiwaniami konkretnej placówki i właściwym rozumieniem wagi tego zjawiska przez kadrę zarządzającą, współpracowników i samych zainteresowanych rozwojem nauczycieli.

Ostatnim kryterium określającym czynnik wymogów i warunków stanowiska pracy są zasoby, jakimi może dysponować nauczyciel w swojej pracy. Należą do nich: środki finansowe, wyposażenie materialno-techniczne, ilość czasu, idee, wiedza pedagogiczna oraz nowe rozwiązania, które twórczy pedagog może włączyć do własnej praktyki (K. Duraj-Nowakowa, 2000b; R. Schulz, 1994, s. 205). Wydawać by się mogło, że znaczenia zasobów w twórczym pełnieniu roli nauczyciela udowadniać nie trzeba. Tym bardziej jeśli wziąć pod uwagę specyfikę czasów, w których ma odbywać się to pełnienie roli oraz fakt, że jednak sfera edukacji musi jakoś aktualnie wpisywać się we współczesną rzeczywistość, a nie pozostawać za nią w tyle. Stąd w erze komputeryzacji i rozwoju techniki raczej trudno wyobrazić sobie szkołę, która bazuje nadal na „kamiennych tabliczkach”. Jednak obserwacje praktyki edukacyjnej często dostarczają dowodów tego, że niekoniecznie zasoby materialno-techniczne szkoły świadczą o wysokiej jakości nauczania, czy gwarancji zapewnienia uczniom - tak często podkreślanego w edukacji - wszechstronnego rozwoju. Nierzadko to właśnie skromniejsze zasoby zmuszają nauczyciela do poszukiwania ulepszeń i nowych rozwiązań. „Nowoczesność szkoły to jej mądrzy i oddani nauczyciele. Reszta to tylko edukacyjna biżuteria. Nowoczesna szkoła to jej nauczyciel, który zrozumiał, że pomoce naukowe to upokarzające go protezy kompetencji. Taki właśnie nauczyciel potrafi z czeredą uczniów zniknąć w lesie, na łące, w zupełnie pustej sali i nikt się

z nim nie będzie nudził. W sobie bowiem mamy najnowocześniejsze pomoce dydaktyczne. Bóg dał nam niebywale doskonałe instrumenty: wzrok, węch, słuch, dotyk. Dał nam najsprawniejsze u wszystkich istot dłonie, pozwolił chodzić, odkrył świat słów.” (A. Nalaskowski, 1999, s. 41). Trudno nie uznać tego za wiodący zasób twórczego nauczyciela. I choć twórczość „Często wygasa w warunkach ułatwionych” (B. Suchodolski, 1983, s. 164-165) to jednak w przestrzeni szkoły specjalnej zasoby materialne należałoby odnieść przede wszystkim do osoby ucznia/wychowanka z niepełnosprawnością. W optyce jego potrzeb i możliwości posiadanie lub brak sprzętu rehabilitacyjnego czy przedmiotów ułatwiających wykonanie codziennych czynności ma znaczenie podstawowe. Z kolei w edukacji tych osób materiały wizualne, konkretne oraz możliwość manipulacji rzeczywistymi obiektami wydają się być podstawą metodyki nauczania. Zatem w tym przypadku konieczność i rodzaj wykorzystanych zasobów należałoby rozpatrywać osobno z perspektywy nauczyciela i ucznia. O ile temu pierwszemu potrzebne są one do wykonywania zawodu, to osobie z niepełnosprawnością pomoce i nowe techniczne rozwiązania niejednokrotnie pozwalają prowadzić godne i samodzielne życie.

Kolejnym podstawowym czynnikiem zewnętrznego środowiska pracy obok wymogów i warunków zajmowanego stanowiska, są stosunki władzy. Zdaniem R. Schulza (1994, s. 223-224) do najważniejszych aspektów tej kategorii należą:

- stopień koncentracji władzy w systemie (im większe rozproszenie władzy, tym lepsze warunki dla twórczości),
- jakość stosunków „przełożony – podwładny” (relacje profesjonalne korzystniejsze od biurokratycznych),
- styl kierowania zespołem nauczycielskim (demokratyczny – wyzwala twórczość; autokratyczny – sprzyja realizacji zmian),
- innowacyjny styl kierowania zespołem nauczycielskim (twórcze kierownictwo sprzyja nowatorstwu pedagogicznemu).

Jak słusznie zauważa K. Duraj-Nowakowa (za: M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 144) twórczy nauczyciele muszą walczyć z konformistami, frustracją środowiska pedagogicznego, oporną władzą. Jakość stosunków władzy z pewnością stanowić będzie jeden z kluczowych elementów klimatu miejsca pracy i temu zagadnieniu poświęcony zostanie odrębny punkt niniejszego opracowania.

Ostatnim czynnikiem zewnętrznym charakteryzującym środowisko zawodowe twórczych nauczycieli są własności systemu szkolnego i jego otoczenia społeczno-kulturowego. Należą tu wszystkie pozostałe elementy m.in. wielkość szkoły, własności kadry nauczycielskiej, cechy uczniów, poziom nauczania, prowadzenie działalności badawczo-rozwojowej, warunki usytuowania szkoły (R. Schulz, 1994, s. 321). Wszystkie one z pewnością będą miały wpływ na podejmowanie przez nauczycieli działalności twórczej. Tym bardziej, że niektóre z nich stanowią zmienne kluczowe w koncepcjach opisujących zjawisko klimatu sprzyjającego kreatywności pracowników. Pytaniem, które zresztą postawił już w literaturze przedmiotu M. Karwowski (2009, s. 61) zajmujący się badaniem keratogennego klimatu w szkole i organizacji, jest wątpliwość: czy analizując klimat danej palcówki badacz otrzymuje obiektywną charakterystykę atmosfery twórczej, czy jedynie sumę indywidualnych ocen dokonywanych przez członków danej społeczności? Z drugiej jednak strony to członkowie organizacji wypełniają testy badające to zjawisko, zatem ich ocena musi być po części subiektywna. Zjawisko klimatu psychospołecznego organizacji jaką jest szkoła, wiąże się silnie z zagadnieniem inhibitorów i stymulatorów twórczości. Stąd w tym miejscu została jedynie zasygnalizowana występująca zależność.

Jak wynika z dokonanej powyżej analizy środowiskowych warunków twórczości jest to zjawisko obejmujące swoim zakresem bardzo wiele aspektów, w horyzontalnym i wertykalnym układzie zależności, co utrudnia badawcze eksploracje tego terenu. J. Bogdanienko (za: M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 139) do grona czynników hamujących twórczą działalność pedagogiczną zalicza:

- niewłaściwą strukturę zatrudnienia,
- niewykorzystanie w pełni czasu pracownika,
- nadmierne angażowanie pracowników do niewłaściwego trybu pracy,
- niedostateczną motywację do oryginalnej twórczości.

Wymienione składniki są elementami stanowiska pracy, struktury organizacji bądź uwarunkowań indywidualnych i są zbieżne z niektórymi kryteriami typologii zaproponowanej przez R. Schulza (1994).

Rozpatrując zewnętrzne uwarunkowania postaw twórczych nauczycieli należy pamiętać, że pomiędzy wszystkimi obszarami twórczości istnieje wielokierunkowy związek. Każdy z czynników determinujących aktywność twórczą

może mieć zarówno dynamizujący, jak i hamujący wpływ, w zależności od tego, jak jest postrzegany subiektywnie przez jednostkę tworzącą. To, co jednych paraliżuje i onieśmiela, innych może uskrzydlać i prowokować do działania. Wyboru dokonuje osoba. Bez jej aktywności nie powstanie żaden twórczy produkt. Z kolei jej działanie uzależnione jest od wpływu wielu zewnętrznych czynników środowiska, które dodatkowo dokonuje wartościującej oceny powstałego „dzieła”.

Odnosząc uwarunkowania obszaru środowiskowego *stricte* do zawodu pedagoga specjalnego należy zaznaczyć, że w większości elementów będą one spójne z kryteriami określającymi typowe środowisko zawodowe nauczycieli. Pedagog specjalny jest bowiem „uwikłany” w taki sam układ zależności pracowniczych i zwierzchniczych jak nauczyciel szkolnictwa masowego, jest elementem grona pedagogicznego, które cechuje określony klimat psychospołeczny, styl pracy, kultura odniesienia, stanowisko wobec kreatywności. Pełni role i funkcje jasno określone specyfiką zajmowanej „posady”. Obciążony presją czasu i nadmiarem obowiązków, usiłuje sprostać wymogom awansu zawodowego. Uzupełnia posiadane i nabywa nowe kompetencje konieczne do realizacji stojących przed nim zadań. Doskonali się ustawicznie, a postulaty dotyczące normatywnej sylwetki wzorowego nauczyciela, w taki sam sposób nie przystają do jego rzeczywistego obrazu jak w przypadku pedagoga szkoły masowej. W czym zatem tkwi specyfika podejścia twórczego pedagoga specjalnego do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego?

„Dla nauczyciela głównym źródłem satysfakcji jest sprostanie przepisom roli i wymaganiom świata zewnętrznego” (H. Kwiatkowska, 2005, s. 160). Jednak to działanie tylko „w roli” i „przez rolę” pozbawione jest krytycznego osądu, co sprawia, że nauczyciele „nie interesują się zbytnio skutkami swoich działań” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 38). K. Obuchowski (2000, s. 99-101) zauważa, że: „Najgorsze jest to, że normalni ludzie, rozsądni i mądrzy prywatnie, gdy działają w ramach zaprojektowanych dla siebie ról społecznych, rezygnują z własnych poglądów”. Dlatego w perspektywie zawodu pedagoga specjalnego tak ważne wydaje się respektowanie obok obowiązków także norm powinności. Różnica pomiędzy tymi elementami sprowadza się do kwestii zakresu działań. Obowiązek odnosi się do narzuconych odgórnie zadań zawodowych, natomiast powinność „(...) oznacza, że czegoś się nie musi, ale moja godność wewnętrzna i szacunek dla samego siebie każą mi zachować szacunek dla innych” (K. Duraj-Nowakowa, 2000,

s. 283). Każą wykonać dane zadanie na poziomie, którego tak naprawdę nikt nie oczekuje, ale wewnętrzne przekonanie, że należy to zrobić, przynosi ogromną satysfakcję i poczucie osobistego sukcesu. Zdaniem M. Tomaszewskiej (2005, s. 41) „Działania wynikające z motywów immanentnych cechują się większą różnorodnością i oryginalnością, prowadzą do rozwoju możliwości jednostki”. Z kolei A. Tokarz (1985, s. 47) dodaje: „Między motywacją immanentną a procesami twórczymi zachodzi proces wzajemnego pobudzania i wzmacniania”.

Uważa się także, że najważniejszą rolę w strukturze motywacji poznawczej odgrywa niepewność (J. Koziński, 1987, s. 206), co z kolei przekłada się na fakt, że „(...) działanie twórcze przebiega w warunkach niedostateczności środków i sposobów działania” (M. Tomaszewska, 2005, s. 40). W tej optyce warunki środowiskowe w jakich funkcjonuje pedagog specjalny wpisują się w tę specyficzną i konieczną zarazem dla twórczego podejścia „niedostateczność środków” i „niepewność” sytuacji pedagogicznych. O wiele częściej też, niż w szkolnictwie masowym, pedagog specjalny uczestniczy w sytuacjach nowych, złożonych, dwuznacznych, nieokreślonych, etycznie obciążonych, niespodziewanych, trudnych, a te wszystkie cechy sytuacji w literaturze przedmiotu postrzegane są jako jeden z czynników protwórczych (E. Nęcka, 2012; J. Koziński, 1987; A. Tokarz, 1985).

Tym bardziej, że wymienione powyżej określenia dotyczą także sytuacji i relacji społecznych, w których uczestniczy na co dzień pedagog specjalny, zależności organizacyjnych oraz wymagań systemowych. Dlatego twórcze podejście pedagoga specjalnego w zakresie obszaru środowiskowego przejawiać się będzie w umiejętności:

- odważnego realizowania stworzonych przez siebie nowych rozwiązań,
- szukania wielu rozwiązań danego problemu,
- udanej komunikacji interpersonalnej i „bycia” w zespole,
- poszanowania poglądów i pomysłów innych członków grupy,
- adekwatnej organizacji czasu i posiadanych zasobów,
- dążenia do wyznaczonych celów,
- transgresyjnego przekraczania osobistych granic i walki z własnymi ograniczeniami.

Temu budowaniu dojrzałej postawy twórczej w zakresie funkcjonowania zawodowego powinno przyświecać głębokie przeświadczenie, że: „Droga do

kreatywności prowadzi poprzez mądrość i trud. Wynika z istoty człowieczeństwa i bogactwa osobowości jednostki” (K. Szumilas, 2005, s. 25). Tym samym zmusza nas do powrotu do „(...) tych znaczeń twórczości, w których wiązana jest ona z pracowitością, wysiłkiem intelektualnym, mądrością, wykształceniem” (T. Giza, 1999, s. 180-181).

3.4. Obszar kierunkowy czyli twórczy pedagog specjalny jako przedstawiciel dziedziny naukowej

*„Twórczość spełnia się w określonej dziedzinie,
rzadziej w dwóch, bardzo rzadko – w wielu (...).”*

/M. Chruszczewski, 2002/

*„Kto istotnie kocha wiedzę, (...) będzie szedł dalej,
nie osłabnie i nie przestanie kochać,
zanim nie dotknie istoty każdej rzeczy tą częścią swojej duszy,
której dane jest dotykać czegoś takiego”*

/Platon, „Państwo”/

Na obszar kierunkowy będący odpowiednikiem ekosystemu dziedziny składają się głównie teorie, programy, procedury i zasady postępowania obowiązujące w danej specjalności. Jest to zbiór teoretycznej wiedzy z danej dziedziny określający cele i możliwości jej stosowania. „Wygenerowanie nowej twórczej wiedzy i reguł działania jest możliwe tylko w obrębie danej dziedziny, ich inspiracje często jednak pochodzą z zewnątrz (...)” (M. Stasiakiewicz, 2001, s. 59).

Dziedzina naukowa jaką jest pedagogika specjalna posiada wymiar zarówno teoretyczny, jak i praktyczny (J. Doroszevska, 1989; K. Parys, 2011). Oba wymiary przenikają się wzajemnie, lecz niekoniecznie idą w parze. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 107-108) „(...) wpływ teorii na działanie praktyczne dokonuje się za pośrednictwem teorii podmiotowej nauczyciela, której genezą jest osobiste doświadczenie pedagogiczne. (...) Teoria osobista wypełnia obszar pomiędzy teorią naukową a praktyką szkolną nauczyciela”. Na strukturę teorii osobistej składają się:

- doświadczenie zawodowe,
- dwa rodzaje wiedzy (zewnętrznie przekazana i samodzielnie wytworzona),
- wartości (G. Handal, P. Lauvas, za: H. Kwiatkowaska, 2008, s. 120).

Od współczesnego pedagoga specjalnego wymaga się obecnie przede wszystkim obszernej i specjalistycznej wiedzy oraz posiadania wielu kompetencji. Ponadto oczekuje się, że będzie orientował się w sytuacji społeczno-ekonomicznej państwa, współczesnych problemach dotyczących osób z niepełnosprawnością. Żąda się także umiejętności komunikacyjnych na poziomie pozwalającym mu swobodnie

porozumiewać się ze specjalistami różnych specjalności medycznych jak: psychiatra, neurolog, audiolog, okulista, rehabilitant itp. W relacjach z rodziną dziecka z niepełnosprawnością oczekuje się od niego taktu, udzielania wsparcia i kierowania procesem rehabilitacji chociażby w kwestii przekonania rodziców do określonych form terapii. Z kolei wymagania ze strony przełożonych zmierzają do tego, by respektując założenia programowe i systemowe twórczo i kompetentnie wywiązywał się z powierzonych mu obowiązków. Społeczna percepcja zawodu pedagoga specjalnego obliguje go dodatkowo do nienagannej postawy moralnej i traktowania swojej profesji w kategoriach służby i posłannictwa. W optyce stawianych wymagań osoba pedagoga specjalnego musi posiadać obszerną wiedzę, co więcej jest zobowiązana do integrowania jej z wielu obszarów oraz jej pogłębiania praktycznie przez cały okres wykonywania zawodu. Dlatego w tej profesji dokształcanie się i samokształcenie nigdy nie jest procesem skończonym, a wymóg posiadania specjalistycznej wiedzy jest chyba jednym z najczęściej podkreślanych w literaturze przedmiotu aspektów tego zawodu.

O ile z perspektywy pedagogiki i samego zawodu jest to postulat zasadny, o tyle z punktu widzenia twórczości nasuwa pewne wątpliwości. Obecny w literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości pogląd dotyczący „bezpłodności ekspertów” (E. Nęcka, 1999, s. 187) w kwestii twórczej produktywności, podważa zasadność posługiwania się obszerną i ustrukturyzowaną wiedzą w przypadku osób pragnących odkrywać nowe zjawiska. Jak sądzą autorzy „Inwentyki” : „Trzeba uznać, że istnieje fundamentalna różnica między znajomością danej dziedziny i umiejętnością dokonywania odkryć. Między tymi cechami zachodzi nawet rodzaj antynomii. Specjalista to człowiek, który zebrał całą wiedzę na dany temat: zna on wszystkie teorie, wszystkich badaczy, którzy je wysunęli, wszystkie metody które stosowali. Jest chodzącą encyklopedią. (...) Odkrywca jest człowiekiem innego rodzaju. Wyzbyty przesądów intelektualnych, podchodzi do rzeczy z umysłem swobodnym” (A. Kaufman i in., za: W. Dobrołowicz, 1995, s. 78-79). Znaczący temat wskazują jednak na jeszcze inne uwarunkowania dotyczące znaczenia wiedzy w procesie twórczym. Jedni stoją na stanowisku, że to nie ilość wiedzy, ale nasz stosunek do niej (krytyczny bądź konstruktywny) ma znaczenie decydujące (R. Hyman, za: E. Nęcka, 1999, s. 186). Pojawia się też hipoteza, że istnieje zależność pomiędzy poziomem wykształcenia a generowaniem nowych pomysłów, przy czym formalne wykształcenie jest korzystne tylko do pewnego

poziomu, natomiast jego przekroczenie może osłabić produktywność jednostki (D. K. Simonton, za: E. Nęcka, 1999, s. 186-187). Zatem rodzi się pytanie, ile i co należy wiedzieć, aby móc działać twórczo? Ponadto jaki zasób wiedzy będzie istotny w odniesieniu do zawodu pedagoga specjalnego, by mógł być on zarazem specjalistą w swojej dziedzinie oraz twórczą osobą?

E. Nęcka (1999, s. 187) odnosząc się do propozycji D. K. Simontona wysunął hipotezę, że wykształcenie formalne powinno wyposażyć osobę w wiedzę ogólną z wielu dyscyplin, by w rezultacie doprowadzić do stanu, w którym „(...) wysoce wykształcony człowiek wykazywałby cechy niedouczzonego laika, co być może byłoby zbawienne dla twórczości”. Nie trudno oprzeć się wrażeniu, że uczelnie wyższe w taki właśnie sposób przygotowują swoich absolwentów do pełnienia określonych funkcji zawodowych. Byłby to rodzaj wiedzy zewnętrznie przekazanej, która dopiero w wyniku jej pogłębiania i osobistych doświadczeń mogłaby się stać wiedzą samodzielnie wytworzoną, być może twórczo zinterpretowaną i twórczo produktywną. Z drugiej strony specyfika społecznej roli jaką pełni pedagog specjalny, nakłada na niego obowiązek bycia ekspertem w swojej dziedzinie. Pogrążony w gotowej wiedzy, ściśle określającej strategię postępowania, które werbalizuje dodatkowo specjalistycznym językiem chce być przygotowany na trudne pytania i w zdobytej wiedzy szukać rozwiązań zaistniałych problemów. Chce udzielać gotowych odpowiedzi, bowiem ich brak odbierany jest przez środowisko jako niekompetencja. Zatem „niedouczony laik” choć pożądany dla twórczości i być może ceniony przez uczniów, w odbiorze rodziców i przełożonych niekoniecznie wypada korzystnie. W tym konflikcie nacisków jedynym wyjściem z sytuacji jest takie zarządzanie posiadaną wiedzą, by umieć „(...) z niej korzystać w razie potrzeby, nie poddając się jej zanadto. (...) ponieważ twórczość zdaje się wymagać zarówno pomysłowości, jak i wiedzy fachowej” (E. Nęcka, 1999, s. 187-188). Owa wiedza fachowa stanowi rodzaj „zasilania informacyjnego” (E. Nęcka, 1999, s. 91) niezbędnego w procesie twórczym. W końcu aby wymyśleć coś nowego, należy posiadać odpowiednie tworzywo, które poddane operacjom i odpowiednim strategiom w konsekwencji prowadzi do powstania twórczego produktu. Drugim rodzajem zasilania procesów twórczych jest „zasilanie energetyczne”, którego źródłem jest omawiana już na kartach niniejszego opracowania motywacja immanentna (E. Nęcka, 1999, s. 91).

Analizując podejście twórcze pedagoga specjalnego w zakresie obszaru kierunkowego należałoby rozpatrzyć to zagadnienie dwutorowo. Pole dziedziny bowiem oprócz pedagogiki specjalnej jako nauki będzie obejmowało swoim zasięgiem także problematykę twórczości. Zatem twórczy pedagog specjalny powinien asymilować i integrować specjalistyczną wiedzę z tych dwóch dyscyplin, co będzie miało korzystny wpływ na jego aktywność potencjalnie twórczą. W. Dobrołowicz (1995, s. 142) właśnie w wyposażeniu nauczycieli w wiedzę i umiejętności z dziedziny psychopedagogiki twórczości widzi warunek aktywizowania ich postaw twórczych.

Z kolei D. Ekiert-Grabowska (2003, s. 141) dostrzega konieczność stworzenia w obrębie pedagogiki twórczości – pedeutologii twórczości (skoncentrowanej na nauczycielu) oraz dydaktyki twórczości (skoncentrowanej na uczniu). Ta pierwsza, istotna dla niniejszej dysertacji, szukałaby empirycznych rozwiązań dotyczących takich sposobów pracy z nauczycielami, aby chcieli się stawać - i w konsekwencji tego byli - jednostkami twórczymi.

Rozumiejąc twórczość nauczyciela jako proces „gromadzenia doświadczenia krytycznego” czyli „uobecniania nauki” w działaniu praktycznym należy zaznaczyć, że będzie to proces inteligentny, przesycony refleksją, czyniący użytek z przyrostu nowej wiedzy (W. Zaczyński, 1989, s. 44). W następstwie takiego działania prowadzącego do życia na określonym poziomie samoświadomości nauczyciel staje się podmiotem dążeń samorealizacyjnych (R. Schulz, 1994, s. 14), które wynikają z wewnętrznych potrzeb związanych z aktualizacją posiadanych możliwości i rozwojem postaw twórczych (A. Maslow, 1990). Samorealizacja nauczyciela, także pedagoga specjalnego, zachodzi w dwóch przestrzeniach: profesjonalnej oraz osobistej (R. Schulz, 1994). Samorozwój profesjonalny dotyczący kształtowania osobowości zawodowej dotyczy takich czynności jak: samokształcenie, podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie warsztatu pracy, aktywność badawcza. Natomiast samorozwój osobisty określają takie elementy jak: poszukiwanie samowiedzy, dążenie do samookreślenia się oraz tworzenie ideału własnej osoby (R. Schulz, 1994, s. 79). Obie przestrzenie samorozwoju przenikają się wzajemnie i dynamizują przyporządkowane im procesy. W rezultacie jednostka jest w stanie osiągnąć najwyższy etap rozwoju człowieka jakim jest autokreacja, czyli kreowanie własnej drogi życiowej (K. Duraj-Nowakowa, 2000).

„Pedagog, sługa i tłumacz świata, tyle może zdziałać w zakresie kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży, dorosłych, ile z jego ładu spostrzeże i zrozumie” (B. Jodłowska, 2008, s. 65). Gromadzenie doświadczeń przebiega w postaci sekwencji następujących etapów: doświadczenie pierwotne – refleksja – doświadczenie zrekonstruowane (J. Jagieła, 1996). Konfrontacja pedagoga specjalnego z codziennymi sytuacjami problemowymi implikuje powstawanie pytań, dylematów a więc zmusza do refleksji. Ta - określana przez Z. Mysłakowskiego jako „refleksja czynna” lub „myślenie alternatywne” u T. S. Kuhna, bądź jako „refleksja krytyczna” u K. Poppera - obejmuje takie procesy myślowe jak: analiza i porównywanie, klasyfikowanie, uogólnianie, definiowanie problemów, formułowanie pytań, hipotez, prawidłowości, obserwowanie i eksperymentowanie (za: J. Jagieła, 1996, s. 22). Przynajmniej kilka z wymienionych powyżej operacji umysłowych jest składowymi myślenia twórczego. Zdaniem K. J. Szmidta (2007, s. 103) „Problemy mają na ogół charakter podmiotowy, to znaczy są zawsze czyjeś; różnią się też od trudności tym, że ich rozwiązanie wymaga aktywności intelektualnej (np. uzupełnienia wiedzy)”. Dlatego zdaniem autora niniejszego opracowania zasadne jest umiejscowienie w obszarze kierunkowym wiedzy, teorii, zasad zarówno z dziedziny pedagogiki specjalnej, jak i pedagogiki oraz psychologii twórczości. Przestrzeń pedagogiki specjalnej dostarcza bowiem tworzywa do aktywności twórczej pedagoga w postaci skomplikowanych problemów dydaktycznych, emocjonalnych, społecznych i niejednokrotnie etycznych. Natomiast przestrzeń dziedziny twórczości dostarcza konkretnych narzędzi, dzięki którym rozwiązanie tych problemów jest możliwe i co więcej - satysfakcjonujące. Panuje przekonanie, że metapoznanie czyli wiedza o własnych procesach i strukturach poznawczych odpowiada za planowanie czynności, nadzór i kontrolę ich wykonania, analizę informacji zwrotnych i wnioskowanie z poprzednich doświadczeń (za: E. Nęcka, 2012, s. 81). Zatem wiedza ta jest niezbędna w zawodzie pedagoga specjalnego, co więcej jest gwarantem efektywności podejmowanych przez niego działań. Dlatego postulat edukowania pedagogów specjalnych w zakresie wiedzy o procesach twórczych wydaje się być priorytetowy. Tym bardziej, że dotyczy osoby nauczyciela, pozwala wyznaczyć kierunki i granice jego rozwoju, umożliwia wykorzystanie w pracy zawodowej podstawowego narzędzia jakim jest jego osobowość. Dynamizując w kierunku samorealizacji zapobiegać będzie zjawisku wypalenia zawodowego. Bo cóż z tego, że pedagog specjalny będzie dysponował

obszerną wiedzą na temat metod nauczania i wychowania, jeżeli on sam będzie stanowił „zepsuty” element procesów, w których uczestniczy. Współczesnej pedagogice specjalnej potrzeba mądrych i wykształconych nauczycieli, umięających odpowiedzialnie zarządzać posiadaną wiedzą. I nie chodzi tu bynajmniej o manipulacje umysłem, czy stosowanie nowoczesnych technik wywierania wpływu na drugiego człowieka. Postulowany przez B. Jodłowską (2008, s. 64-65) „(...) powrót do kategorii mądrości (...)” w pedagogice doskonale wpisuje się w zakres obszaru kierunkowego. Mądrość jest przecież cechą, „(...) która tak naprawdę czyni nauczyciela” (H. Kwiatkowska, 1997, s. 8-10), pozwala zidentyfikować obszary własnej niewiedzy, prowadzi do refleksji, umożliwia permanentny rozwój. „A trzeba wiedzieć, że brak rozwoju w zawodzie nauczycielskim prowadzi do wyjątkowo destrukcyjnych następstw. Są to stagnacja i belferska rutyna, utrwalenie się lękowych i obronnych zachowań (...)” (J. Jagieła, 1996, s. 22-25). Zdaniem B. Śliwerskiego (2000, s. 5-9) „(...) polepszenie warunków pracy, a także realne - płacy jest dobrym momentem, by z tego zawodu odeszli ludzie dysponujący wprawdzie dyplomami, ale niedouczeni, wtórni analfabeci wobec nowoczesnej pedagogiki, frustraci, farbowane lisy pedagogicznego postępu, cwaniacy, racjonalni sadyści, zakompleksieni nieudacznicy, przeciwnicy uczciwej, wytężonej pracy na rzecz młodego pokolenia i własnego permanentnego samodoskonalenia. Najwyższy czas, by zerwać z nieomylnością i nietykalnością nauczycieli, ze sztucznym podtrzymywaniem autorytetu czy szacunku wobec tych spośród nich, którzy na to nie zasługują nawet w jednym procencie”. Zatem czas na rachunek sumienia ...

IV. Uwarunkowania podejścia twórczego pedagoga specjalnego do codziennych sytuacji edukacyjnych

4.1. Klimat twórczości w miejscu pracy

„Ludzie będą bardziej twórczy, kiedy poczują się motywowani pierwotnie przez zainteresowanie, przyjemność, wyzwania i zadowolenie z samej pracy, a nie przez zewnętrzny przymus”
/T. Amabile, 1989/

Analiza literatury przedmiotu pozwala wysunąć wniosek, że poziom zdolności twórczej przekłada się na zadowolenie z pracy zawodowej (za: M. Siekańska, 2005, s. 142). Zatem poznanie zależności zachodzących pomiędzy tymi zmiennymi wydaje się uzasadnione. Występujące w psychologii twórczości problemy z jednolitym zdefiniowaniem zjawiska klimatu sprzyjającego aktywności twórczej doprowadziły w rezultacie do wytypowania wielu jego wskaźników. Często terminem tym określano sposób funkcjonowania niewielkich grup społecznych czy małych organizacji. S. G. Isaksen, K. Lauer, G. Ekvall. A. Britz charakteryzują klimat jako „(...) trwałe wzory zachowań, postaw i uczuć, które charakteryzują życie w organizacji”, natomiast „klimat dla twórczości i zmiany jest tym, co wspiera wytwarzanie i wprowadzanie nowych produktów i rozwiązań. Klimat ten wspiera rozwój i asymilację nowych, różnych propozycji” (za: M. Karwowski, 2009, s. 59).

Według R. Moosa wyznacznikami społecznego klimatu instytucji są: panujące w niej stosunki interpersonalne, rozwój osobisty pracowników oraz system organizacyjny (za: K. Parys, 2013, s. 246).

Z kolei propozycja G. Ekvalla i L. Ryhammara pozwala określić zjawisko klimatu w miejscu pracy za pomocą sześciu czynników dotyczących:

- zadań i celów organizacji stanowiących wyzwanie dla pracowników,
- wolności pracowników w kwestii podejmowania inicjatyw i nowych zadań,
- wsparcia dla nowych pomysłów i rozwiązań ze strony współpracowników i przełożonych,

- odwagi zgłaszania pomysłów przez pracowników, braku lęku przed ośmieszeniem lub inną karą,
- dyskusowania w swobodnej atmosferze, bez obaw, że prestiż i pozycja liczą się bardziej niż racja,
- tolerancji umiarkowanego ryzyka (za: E. Nęcka, 2012, s. 161).

Jak wynika z powyższego zestawienia klimat w miejscu pracy nie dotyczy tylko czynników interpersonalnych odnoszących się do relacji między pracownikami, ale także organizacyjnych (zadania i cele, tolerancja ryzyka) oraz mentalnych (postawy wobec nowych pomysłów).

Inni autorzy, redukując listę powielających się czynników obecnych w opracowaniach empirycznych badaczy tego zjawiska, zaproponowali trzelementową strukturę klimatu. Należałoby tu wymienić propozycję M. Karwowskiego (2009, s. 155), która obejmuje trzy wymiary: wolność i debatę jako elementy interpersonalne, wyzwanie jako czynnik określający spójność zadaniową oraz konflikt – element występujący w opozycji do dwóch poprzednich czynników, działający hamująco lub dynamizująco na kreatywność jednostki. Kolejnym rozwiązaniem bazującym na trzech elementach twórczego klimatu środowiska jest propozycja M. Stączka, który elementami twórczej atmosfery uczynił: ambitny cel, wsparcie oraz swobodę w doborze rozwiązań (za: K. Parys, 2013, s. 248).

Znaczące ustalenia dla niniejszego opracowania dostarczają wyniki badań amerykańskich naukowców (N. H. Mackworth, R. H. Knapp, E. Andrews), które dowodzą, że:

- klimat organizacji odgrywa ważniejszą rolę niż warunki materialne,
- jest co najmniej tak ważny jak zdolności pracowników,
- wrażliwość pracowników względem warunków środowiskowych zależna jest od wysokości ich potencjału twórczego: im wyższy potencjał tym większa wrażliwość na klimat organizacji, tym samym mniejsza wydajność w atmosferze niesprzyjającej,
- im bardziej skomplikowana i trudna jest zespołowa działalność, tym wpływ klimatu psychospołecznego jest większy (za: W. Dobrołowicz, 1995, s. 126-129).

W optyce przytoczonych wniosków nietrudno zauważyć, jak istotną rolę odgrywać będzie klimat psychospołeczny w przypadku placówki specjalnej. Funkcjonowanie organizacji, w której pracownicy zobligowani są charakterem zadań zawodowych do wzajemnej współpracy, musi bazować na warunkach umożliwiających dobre relacje interpersonalne oraz właściwe kierowanie zespołem pracowniczym. W przeciwnym razie ludzie będą unikać się nawzajem, a niesprzyjający klimat „zaowocuje” negatywnymi konsekwencjami w postaci: niskiej wydajności pracy, fluktuacji kadr, absencji, uzależnień (za: W. Dobrołowicz, 1995, s. 126). Pod względem wpływu poszczególnych wymiarów klimatu na twórcze osiągnięcia pracowników, doniesienia amerykańskich badaczy (S. T. Huntera, K. E. Bedell, M. D. Mumforda) precyzują ilość kluczowych czynników dla kreatywności, do których należą:

- pozytywna wymiana interpersonalna,
- stymulacja intelektualna,
- zadania stanowiące wyzwanie dla pracowników,
- giętkość i podejmowanie ryzyka,
- wsparcie kadry zarządzającej (za: M. Karwowski, 2009, s. 83).

Z kolei najmniej znaczące dla kreatywności wymiary to:

- skupienie na produkcji,
- orientacja na nagrodę,
- zasoby,
- autonomia (za: M. Karwowski, 2009, s. 83).

Powyższe zestawienie pozwala wysunąć wniosek, że kreatywność w organizacji to połączenie dobrej komunikacji, odpowiedniej jakości zadań oraz wspierającego kierownictwa. To akceptacja nowych rozwiązań i co niezmiernie ważne także chęć poszukiwania alternatywnych sposobów pracy. Jednak jak twierdzi S. Popek (1988, s. 22) „(...) szkoła jest niezwykle odporna na wszelkie innowacje, a podejmowane próby modernizacji mają charakter pozorny”. Ponadto w literaturze przedmiotu funkcjonuje przekonanie, że w gronie nauczycieli niewiele jest osób kreatywnych (W. Dobrołowicz, 1995, s. 38). Zastanawiającym jest fakt, gdzie leży przyczyna takiego stanu rzeczy? Czy w negatywnej selekcji do stanu nauczycielskiego powodującej „(...) degradację intelektualną tego zawodu” (S. Popek, 1988, s. 33), czy w systemie oświaty opornie przyjmującym wszystkie zmiany i nowości, które

dotyczą nauczyciela i jego warsztatu pracy. Zdaniem W. Dobrołowicza (1995, s. 35) „W instytucjach oświatowych, wbrew oczekiwaniom, dominują inhibitory (...)”, a procedury „postępu pozorowanego” polegają na tym, że „(...) stosuje się nową terminologię na oznaczanie starych metod nauczania”. I choć twórczość kocha nowe wcielenia starych pomysłów, to jednak nie może się ona odnosić li tylko do nazewnictwa. Postęp to zmiana. I w zależności od dziedziny twórczości i kategorii aktywności twórczej opór wobec zmiany (R. Schulz, 1996, s. 76) przyjmował będzie różnorodną formę. Także w postaci pojawienia się wielorakich przeszkód. W przypadku twórczości rozumianej jako proces autokreacji, przekraczania własnych granic, największy opór nastąpi ze strony barier psychicznych, tkwiących głęboko w każdym człowieku. W aspekcie nowoczesnej pracy ludzkiej, z pewnością opór będzie reakcją części środowiska społecznego oraz wynikiem przeszkód związanych ze stylem organizacji. W jakim zakresie problem inhibitorów i stymulatorów twórczości determinuje aktywność twórczą pedagoga specjalnego, zostanie omówione w kolejnym punkcie niniejszego opracowania.

4.2. Inhibitory i stymulatory twórczości w aspekcie placówki specjalnej

*„Ciągnięcie liści niczego nie przyspieszy.
Musi być odpowiednia gleba i klimat”
/J. Vanier/*

Na gruncie pedagogiki specjalnej klimat organizacji nie był przedmiotem dociekań naukowych. Wielu wybitnych psychologów i pedagogów (nie tylko z dziedziny pedagogiki specjalnej) w postulatach teoretycznych propagowało tworzenie odpowiedniej atmosfery ale w odniesieniu do ucznia/wychowanka, także tego z niepełnosprawnością. C. Rogers postulował tworzenie właściwego klimatu wychowawczego przez nauczyciela, opartego na takich cechach jak: autentyczność, akceptacja i empatia (za: Z. Palak, D. Lubiarsz-Oleksiewicz, 2008, s. 110). N. Han-Ilgiewicz wspominała o „(...) miłującej intuicji, która potrafi czynić prawdziwe cuda (...)” w tworzeniu tła dla wychowania (za: C. Kosakowski, 2003, s. 222). M. Grzegorzewska (1964, s. 23) często odwoływała się do „atmosfery wyzwalającej”, do tworzenia której obligowała nauczyciela szkoły specjalnej. U. Eckert w pedagogu specjalnym akcentowała cechy „spolegliwego opiekuna” (w znaczeniu nadanym temu terminowi przez T. Kotarbińskiego), który miał być gwarantem poczucia bezpieczeństwa ucznia z niepełnosprawnością (za: C. Kosakowski, 2003, s. 223). Nasuwa się wątpliwość, czy to permanentne udzielanie pomocy, do którego zobowiązuje pedagoga specjalnego rola zawodowa, jest możliwe bez zewnętrznego wsparcia zasobów jego osobowości? Tym bardziej, że: „Wychowanie specjalne nie potrzebuje ani świętych, ani męczenników. Potrzebni są ludzie dbający o swoją równowagę, swoje zdrowie fizyczne i umysłowe, kochający życie i innych, żywiący prawdziwy szacunek dla osoby ludzkiej, zaczynając od własnej” (G. Vattie; za: Z. Palak, B. Papuda-Dolińska, 2014, s. 21). Dopiero tak pojęte funkcjonowanie w zawodzie sprzyja przezwyciężaniu rutyny, schematyzmu postępowania oraz zapobiega wypaleniu. Dlatego kreowanie „atmosfery wyzwalającej” powinno odbywać się na dwóch płaszczyznach. W odniesieniu do osoby z niepełnosprawnością, aby dynamizować jej zasoby i rozwijać ukryte talenty oraz z uwzględnieniem pedagoga specjalnego, by umożliwić mu w poczuciu „dobrostanu psychicznego” właściwą realizację zadań zawodowych oraz rozwój posiadanego potencjału. W przypadku osoby

z niepełnosprawnością kreatorem wyzwającego klimatu powinna być osoba nauczyciela, natomiast w stosunku do pedagoga specjalnego pozytywną atmosferę tworzyć będą takie czynniki jak: cechy organizacji, stosunki interpersonalne, relacje przełożony – podwładny. P. Majewicz (2008b, s. 23) uważa, że „(...) dla pedagogów specjalnych realizacja życia pełnego wiąże się w dużej mierze z wykonywanym zawodem, który jest bez wątpienia źródłem życia sensownego, ale także życia dobrego i dostarczającego emocji pozytywnych, o ile wykonywana praca jest związana z wykorzystaniem zalet sygnaturowych”. Te z kolei, właściwe dla pozytywnego charakteru człowieka, dotyczą takich cech jak: mądrość, wiedza, odwaga, miłość, sprawiedliwość, wstrzeźliwość oraz transcendencja (za: P. Majewicz, 2008b, s. 21).

Rozumiejąc podejście twórcze pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej jako nieustanny proces przekraczania siebie i dążenia do „bycia w rozwoju”, nie sposób nie odwołać się do terminu „motywacji istnienia” wprowadzonego do nauki przez twórcę teorii potrzeb A. H. Masłowa. Motywacja ta przejawia się poprzez „(...) odczuwanie potrzeby samourzeczywistnienia się (samoaktualizacji, samorealizacji; ang. self-actualization needs) i w przeciwieństwie do potrzeb ujawniających się w sytuacji poczucia braku, nasila się wraz z jej zaspokajaniem oraz celowo dąży do zmiany stanu równowagi, prowadząc do ciągłego rozwoju (za: Z. Dołęga, 2008, s. 43). Jest więc niczym innym jak wspomniana już na kartach niniejszego opracowania motywacja immanentna (wewnętrzna) – kluczowa dla realizacji aktywności twórczej. Antoine de Saint Exupéry pisał: „Jeśli chcesz zbudować statek, nie gromadź ludzi, by zbierali drewno i rozdzielali obowiązki, ale wzbudź w nich tęsknotę za rozległym i niekończącym się morzem” (za: M. Matyjewicz, 2008, s. 19). Przytoczona sentencja jasno pokazuje, jak istotny jest mentalny wymiar osiągania zamierzonych celów. Nie wystarczy zgromadzenie specjalistów, przydzielenie stanowisk i ogólny przykaz „idźcie i nauczajcie...” i bądźcie twórczy! Nauczyciele muszą poczuć wewnętrzną tęsknotę za twórczą jakością swojej pracy, a jeśli nie autorytet ich przełożonych to przynajmniej zadania stawiane przed nimi powinny posiadać status wyzwania. I nie jest to bynajmniej kwestia utalentowanej osobowości (choć w pewnym stopniu na pewno), ale bardziej rodzaj sprawowania przywództwa nad własnym rozwojem.

Jeżeli przyjąć dwojaką interpretację związku klimatu z twórczością, czyli że „(...) prokreatywny klimat otoczenia wpływa na rozwój potencjału twórczego (...)”

lub przeciwnie to „(...) miejsca z kreatywnym klimatem przyciągają twórczych ludzi” (za: M. Karwowski, 2009, s. 87), warto zastanowić się, jakie czynniki w aspekcie placówki specjalnej odgrywać będą rolę stymulatorów i inhibitorów twórczości. Ze względu na tematykę opracowania dotyczącą osoby pedagoga specjalnego w dalszej części rozprawy zostaną omówione tylko te czynniki, które odnoszą się do jego osoby i swoistego charakteru placówek specjalnych.

Kształcenie specjalne cechuje pewna specyfika, która dotyczy:

- podmiotu oddziaływań (uczniowie z różną niepełnosprawnością),
- zachodzących procesów (obok tych ogólnych także z obszaru rehabilitacji i resocjalizacji),
- stosowanych metod,
- celów oddziaływań (dodatkowo obejmujących cele rehabilitacyjne i resocjalizacyjne zmierzające do przygotowania osób z niepełnosprawnością do społecznego współdziałania z pełnosprawnymi) (J. Pańczyk, za: Z. Gajdzica 2007, s. 121).

Pedagog specjalny jako realizator i czynny uczestnik procesów dydaktyczno-wychowawczych musi uwzględniać tę specyfikę w swoim działaniu, a z drugiej strony owa specyfika determinuje ostateczny kształt jego pracy. „Działalność twórcza ma zawsze swój kontekst, odbywa się w szerszym układzie warunków (materialnych, przestrzennych, społecznych i kulturowych), które są dla innowatora środowiskiem jego działalności (pracy) (R. Schulz, 1990, s. 330). Zdaniem K. J. Szmidta (2007, s. 66) siła oddziaływania warunków środowiskowych może mieć różny charakter: przejściowy lub trwały, wąski lub szeroki, głęboki albo płytki, pozytywny bądź negatywny, spójny lub rozbieżny. Cytowany autor definiuje stymulatory twórczości jako czynniki pozytywne, dynamizujące aktywność twórczą, natomiast inhibitory jako czynniki negatywne, hamująco wpływające na działalność twórczą (K. J. Schmidt, 2007, s. 66). Warto jedynie zaznaczyć, co często podkreślają w literaturze badacze zjawiska twórczości, że wpływ poszczególnych czynników zewnętrznych na twórczość jednostki jest zawsze ściśle sprzężony z osobowościowymi cechami twórcy (K. J. Schmidt, 2007, s. 66). Mając ten fakt na uwadze, w zaprezentowanej poniżej typologii wymieniono także grupę czynników psychicznych, które pomimo iż należą do elementów wewnętrznych, stanowią punkt wyjścia każdej aktywności twórczej.

Analiza literatury przedmiotu, w której funkcjonuje wiele klasyfikacji barier twórczości oraz obserwacja praktyki pedagogicznej przez autora niniejszej rozprawy pozwoliły wytypować najbardziej istotne inhibitory wpływające na postawy twórcze pedagogów specjalnych w miejscu pracy. Ze względu na ich rodzaj sklasyfikowano je w kilka grup tematycznych. Należą do nich: przeszkody psychiczne, przeszkody psychospołeczne oraz przeszkody związane ze stylem organizacji.

Przeszkody psychiczne (zjawiska „tkwiące w głowach”) obejmują bariery:

- percepcyjne (np. obronność percepcyjna, mechanizm projekcji,)
- umysłowe (np. brak wyobraźni, niski poziom inteligencji, niezdolność do myślenia intuicyjnego, sztywność myślenia, inercja (bezwładność procesów umysłowych)),
- emocjonalno-motywacyjne (np. różne lęki – przed nowym, nieznanym, utratą wartości, ośmieszeniem, niepowodzeniem, przed sukcesem, wyizolowaniem z grupy, negatywizm i zarożumiałość)
- osobowościowe (np. nieadekwatny obraz świata i siebie samego, egocentryzm, konformizm, słaba wola, pesymizm, złośliwość) (W. Dobrołowicz, 2003, s. 65-67).

Przeszkody psychospołeczne dotyczą takich zjawisk jak:

- brak współpracy i zaufania do kolegów (J. Adams, za: K. J. Szmidt, 2007, s. 197),
- przesadna rywalizacja (podejmowanie wyzwań jedynie w sytuacji konkursu i antycypacji nagród) (T. Pilch, za: K. J. Szmidt, 2007, s. 213),
- konformizm i zależność od grupy (W. Dobrołowicz, 2003, s. 66),
- ostracyzm grupowy czyli odsunięcie twórczej osoby od wspólnych czynności grupowych, co z czasem skutkuje konformizmem zachowań lub ukrywaniem twórczych pomysłów przed grupą (K. J. Schmidt, 2007, s. 228),
- autokratyczny szef ceniący jedynie własne pomysły (J. Adams, za: K. J. Szmidt, 2007, s. 197).

Natomiast na przeszkody związane ze stylem organizacji składają się:

- struktura placówki (np. niewłaściwy system zachęt i premii, brak współpracy pomiędzy jednostkami organizacyjnymi),
- ograniczenia (narzucanie zadań, brak poczucia kontroli nad pracą),
- obojętność (apatia, brak wiary w sukces, brak zainteresowania innowacjami),

- zarządzanie (nadmierna kontrola, brak jasno wyznaczonych celów),
- ocena (nadmierny krytycyzm przełożonych, nierealistyczne oczekiwania),
- niewystarczające zasoby (brak wyposażenia, pomocy, funduszy, wykwalifikowanych pracowników),
- presja czasu,
- zachowawczość (niechętnie podejmowanie ryzyka, nacisk na zachowanie *status quo*),
- rywalizacja (walki wewnątrzgrupowe) (za: E. Nęcka, 2012, s. 162)

Z kolei wśród wielu powtarzających się w różnych modelach wymiarów sprzyjających atmosferze twórczości S. T. Hunter, K. E. Bedell i M. D. Mumford (za: M. Karwowski, 2009, s. 64) wytypowali czternaście kluczowych czynników:

- pozytywną grupę rówieśniczą (wspierającą, stymulującą intelektualnie, z relacjami opartymi na zaufaniu, humorze i dobrej komunikacji),
- pozytywne relacje z przełożonymi (wsparcie przełożonych w kwestii innowacyjnych pomysłów),
- zasoby (posiadanie i używanie zasobów do wspierania i wprowadzania twórczych pomysłów),
- wyzwania (postrzeganie pracy/zadań w kategoriach wyzwań – ani nudnych ani przeciążających),
- jasność misji (świadomość celów i oczekiwań związanych z twórczym funkcjonowaniem),
- autonomię (postrzeganie pracowników jako posiadających wolność i swobodę w realizacji zadań),
- pozytywną wymianę interpersonalną (postrzeganie spójności grupy, brak znaczących konfliktów),
- stymulację intelektualną (świadomość, że debata i dyskusja są wzmacniane w organizacji),
- wsparcie kadry zarządzającej (docenianie i wzmacnianie twórczości na wyższych szczeblach organizacji),
- orientację na nagrodę (świadomość nagradzania twórczych działań w organizacji),

- giętkość i podejmowanie ryzyka (postrzeganie organizacji jako podejmującej ryzykowne i twórcze zadania),
- skupienie na produkcie (świadomość doceniania w organizacji jakości i oryginalności wytworów),
- uczestnictwo (efektywna, otwarta komunikacja pomiędzy kierownictwem i podwładnymi),
- integracja organizacyjna (postrzeganie organizacji jako zewnętrznie i wewnętrznie zintegrowanej) (za: M. Karwowski, 2009, s. 64).

W optyce powyższego zestawienia obejmującego najbardziej istotne wymiary klimatu dla twórczości, zarówno te o charakterze stymulującym, jak i hamującym, konieczne jest uświadomienie sobie mechanizmu ich działania. Zdaniem E. Nęcki, 1999, s. 119) „(...) przeszkodą dla twórczości nie jest czynnik zewnętrzny sam w sobie, ale formuła przekładu tego czynnika na procesy psychiczne i zachowanie jednostki. (...) W szczególnych bowiem przypadkach określona formuła przekładu sytuacji zewnętrznej na sposób działania i procesy psychiczne podmiotu może doprowadzić do rozkwitu twórczości w sytuacji zasadniczo nie sprzyjającej albo do zaniku twórczości w sytuacji zasadniczo »keratogennej«. Tak więc istotą zjawiska występowania przeszkód czy stymulatorów twórczości jest to, jak dana osoba postrzega czy reaguje na określony czynnik. Dlatego w typologii S. T. Huntera, K. E. Bedella i M. D. Mumforda (za: M. Karwowski, 2009, s. 64) prawie przy każdym czynniku jego definicja rozpoczyna się od słów: „świadomość”, „postrzeganie”. Zatem w przypadku braku owego „postrzegania” dany wymiar choć ze swej natury stymulujący, może okazać się dla konkretnego człowieka czynnikiem blokującym. Dlatego „(...) nie ma chyba czynnika, który by zawsze i automatycznie tłumił twórczość” (E. Nęcka, 1999, s. 120). Mając na uwadze powyższe ustalenie zasadny wydaje się dylemat funkcjonujący w literaturze przedmiotu i odnoszący się do kwestii istoty klimatu: czy jest on sumą indywidualnych ocen społecznej atmosfery czy obiektywną charakterystyką otoczenia (M. Karwowski, 2009, s. 61-62). Zasadą, która tłumaczy powstałą wątpliwość jest zależność, występująca w obrębie danych organizacji np. kilku szkół, jak również między nimi. „Jeśli postrzeganie klimatu (...) organizacji jest względnie jednorodne wśród jej członków (czyli postrzegają go oni podobnie), różne zaś między organizacjami, możemy z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że (...) mówimy o fenomenie bardziej

społecznym niż indywidualnym” (M. Karwowski, 2009, s. 87). Z perspektywy niniejszego opracowania nasuwa to jednak pewną trudność. Z uwagi na brak doniesień badawczych, które podejmowałyby zagadnienie klimatu placówek specjalnych, jedynym punktem odniesienia i ewentualnych porównań może być komunikat z badań K. Parys (2013, s. 256-258), która podejmując problematykę kreatywności uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jednym z aspektów analizy empirycznej uczyniła postrzeganie klimatu dwóch szkół specjalnych, przez pracujących w nich pedagogów.

Uznając możliwość wpływu czynników zewnętrznych na aktywność twórczą człowieka oraz wiodącą rolę osobowości w indywidualnej percepcji poszczególnych wymiarów, warto przy wyborze zawodu i miejsca pracy wziąć pod uwagę dwie istotne rzeczy. Nie tylko typ własnego temperamentu „(...) aby nie pozostawać w ciągłym stresie z powodu nudy lub nadmiaru stymulacji (H. Hamer, J. Wołoszyn, K. Hamer, 1998, s. 7), ale także tę uniwersalną prawdę, że nie ma takiej formy życia, „(...) na którą nie składałyby się jednocześnie i możliwości, i zagrożenia (Z. Bauman, 2012, s. 34). Percypując w ten sposób ogół stymulatorów i inhibitorów twórczości występujących w przestrzeni wszystkich wytypowanych obszarów działalności zawodowej pedagoga specjalnego, warto eksplorować to zagadnienie, gdyż jak twierdzi E. Raudsepp: „Era inteligentnych ludzi ma się ku końcowi. Nadchodzi era ludzi twórczych” (Z. Kwaśnik, W. Żukow, 2010, s. 92).

V. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

5.1 Cele i zakres pracy badawczej

Za podstawę planowanych badań naukowych posłużyła idea, aby wskazać obszary występowania i uwarunkowania podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej. Według A. Craft (2005) „nazwa, jaką nadajemy wykonywanej czynności czy procesowi, określa ramy naszego praktycznego działania w jego obrębie” (za: K. J. Szmidt, 2009, s. 260). Zatem chęć wykazania powyższej zależności wiązała się z określeniem celów i sformułowaniem problemów badawczych dotyczących podejmowanego tematu.

Planowane badania spełniły trzy podstawowe funkcje nauki (za: K. J. Szmidt, 2007):

- opisową (deskryptywną) – prezentacja zjawiska podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej;
- wyjaśniającą (eksplikacyjną) – interpretacja zgromadzonych danych empirycznych w ujęciu nie tylko pedagogiki, ale i pokrewnych nauk, takich jak psychologia i socjologia twórczości, filozofia;
- pragmatyczną (aplikacyjną) – odniesienie uzyskanych wyników badań do praktyki edukacyjnej badanych pedagogów.

T. Pilch i T. Bauman (2001, s. 35) uważają, że „badania pedagogiczne (...) w większym stopniu niż gdzie indziej określane są przez cele, jakim służą”. Z kolei cel badań to „bliższe określenie tego, do czego zmierza badacz, co pragnie poznać i osiągnąć w swoim działaniu” (W. Zaczyński, 1995, s. 40).

Celem teoretyczno-poznawczym przeprowadzonych badań było:

- poznanie i prezentacja zjawiska podejścia twórczego pedagogów specjalnych do czterech obszarów praktyki edukacyjnej w ujęciu wybranych koncepcji twórczości;

Celem metodologicznym była:

- budowa narzędzi badawczych w oparciu o literaturę przedmiotu i znajomość środowiska badanej populacji pedagogów specjalnych;
- weryfikacja narzędzi już istniejących, umożliwiających pomiar subiektywnej wiedzy o twórczości, twórczych orientacji życiowych badanych pedagogów

oraz percepcji klimatu pracy występującego w środowisku, które tworzą jako grupa zawodowa;

Celem praktyczno-wdrożeniowym pracy badawczej było:

- sformułowanie wskazań dla pedagogów specjalnych uświadamiających możliwość wykorzystania dorobku pedagogiki twórczości w realizacji satysfakcjonującej działalności pedagogicznej w odniesieniu do osoby samego pedagoga (samorealizacja, autokreacja).

5.2 Problemy badawcze i hipotezy

T. Pilch i T. Bauman (2001, s. 43) definiują problem badawczy jako „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”.

W zakresie wybranego tematu i sprecyzowanych celów badawczych oraz na podstawie analizy dostępnej literatury przedmiotu sformułowane zostały następujące problemy główne:

1. Czy istnieje i jaki jest związek między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem do czterech obszarów praktyki edukacyjnej?
2. Czy istnieje i jaki jest związek między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w obrębie czterech obszarów praktyki edukacyjnej?
3. Czy istnieje i jaki jest związek między orientacją życiową pedagogów specjalnych (twórczą *versus* zachowawczą) a ich twórczym podejściem do czterech obszarów praktyki edukacyjnej?
4. Czy istnieje i jaki jest związek między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem do czterech obszarów praktyki edukacyjnej?

W obrębie pierwszego problemu głównego wyróżnione zostały następujące problemy szczegółowe:

- 1.1. Jaki związek zachodzi między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego?
- 1.2. Jaki związek zachodzi między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego?
- 1.3. Jaki związek zachodzi między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru środowiskowego?

1.4. Jaki związek zachodzi między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru kierunkowego?

W obrębie drugiego problemu głównego wyróżnione zostały następujące problemy szczegółowe:

2.1. Jaki związek zachodzi między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego?

2.2. Jaki związek zachodzi między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego?

2.3. Jaki związek zachodzi między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru środowiskowego?

2.4. Jaki związek zachodzi między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru kierunkowego?

W obrębie trzeciego problemu głównego wytypowane zostały następujące problemy szczegółowe:

3.1. Jaki związek zachodzi między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego?

3.2. Jaki związek zachodzi między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego?

3.3. Jaki związek zachodzi między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru środowiskowego?

3.4. Jaki związek zachodzi między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie czynnika kierunkowego?

W obrębie czwartego problemu głównego wyróżnione zostały następujące problemy szczegółowe:

4.1. Jaki związek zachodzi między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego?

4.2. Jaki związek zachodzi między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego?

4.3. Jaki związek zachodzi między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru środowiskowego?

4.4. Jaki związek zachodzi między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru kierunkowego?

Doprecyzowując zakres tematyczny pierwszego problemu głównego należy zaznaczyć, że założony związek między indywidualnymi cechami pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszarów: personologicznego, interakcyjnego, kierunkowego i środowiskowego warunkowany był takimi zmiennymi jak: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego oraz specyfika stanowiska pracy badanych pedagogów specjalnych. Ta ostatnia określona została m.in. przez liczbę stanowisk, na których pracował dany pedagog oraz liczbę rodzajów niepełnosprawności wychowanków/uczniów, z którymi miał do czynienia w swojej pracy konkretny nauczyciel.

Hipotezy robocze

Hipoteza zdaniem K. Rubachy (2008, s. 97) jest „zdaniem wyprowadzonym z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych pozwalających na zweryfikowanie teorii”. „Musi określać zależności między zmiennymi. (...) może kierować poznaniem, ale nie może go zastąpić lub zniekształcać” (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 46-47).

Przyjmując perspektywę literatury przedmiotu i wyników badań w niej zawartych oraz najważniejszych założeń teorii twórczości codziennej uznano za zasadne postawienie hipotez roboczych jedynie w odniesieniu do problemów głównych. Pozwoliło to uniknąć konsekwencji w postaci wywierania wpływu na ostateczny wynik diagnostycznego badania naukowego, do którego zaliczyć należy planowaną procedurę badawczą. Zatem sformułowane hipotezy odnoszące się do kolejnych problemów głównych brzmieć będą następująco:

1. Cechy indywidualne pedagogów specjalnych w słabym stopniu wpływają na ich twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów.
2. Stan wiedzy pedagogów specjalnych na temat twórczości w wysokim stopniu wpływa na ich twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów.

3. Preferowana przez pedagogów specjalnych orientacja życiowa (twórcza *versus* zachowawcza) w wysokim stopniu wpływa na ich twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów.
4. Klimat dla twórczości w miejscu pracy w wysokim stopniu wpływa na twórcze podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów.

Doprecyzowując nazwy, których użyto w treści hipotez do określania siły związku między wytypowanymi zmiennymi należy zaznaczyć, że wynikają one z zastosowanych w pracy poziomów statystycznych (klasyfikacja Guilforda). Stąd kategorie „w słabym stopniu”/„w wysokim stopniu” odnoszą się adekwatnie do korelacji na poziomie słabym/wysokim.

Problemy szczegółowe, precyzujące zakres problemów głównych, pozostawiono otwarte ze względu na istniejące niebezpieczeństwo zniekształcenia poznania naukowego. Literatura przedmiotu dostarczając szeregu badań dotyczących poszczególnych aspektów twórczości nie precyzuje istnienia zależności w zakresie badanych w niniejszej rozprawie obszarów edukacyjnych. By nie opierać się na przypuszczeniach, wspomniane problemy pozostały otwarte, czekając na empiryczne potwierdzenie lub zaprzeczenie istnienia zależności między wytypowanymi zmiennymi.

5.3 Typologia zmiennych i wskaźników zmiennych

Weryfikacji sformułowanych problemów badawczych w postępowaniu naukowym służy ustalenie zmiennych. Według T. Pilcha i T. Bauman (2001, s. 50) zmiennymi nazywamy „kilka podstawowych cech konstytutywnych dla danego zdarzenia”. Literatura metodologiczna donosi o istnieniu zasadniczo dwóch kategorii zmiennych: zależnych i niezależnych. K. Konarzewski (2000, s. 40) definiuje zmienne zależne jako te, które odnoszą się „(...) do jawnego zachowania się lub jawnych cech obiektów scharakteryzowanych przez wartości zmiennych niezależnych”. Z kolei zmienne niezależne to zmienne odnoszące się „(...) do oddziaływań lub właściwości badanych obiektów, które pozostają pod kontrolą badacza. (...) zmienna niezależna to taka zmienna, której wartości ustala sam badacz” (K. Konarzewski, 2000, s. 40-41).

W procedurze badawczej pojawić się mogą także zmienne dodatkowe tzw. pośredniczące, które „(...) modyfikują tradycyjny, prosty układ zależności, włączając się pośrednio w proces wpływu, jako czynnik dodatkowy, niekiedy bardzo doniosły” (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 52).

W procesie określania zmiennych należy wyróżnić ich wskaźniki. „Wskaźnik - to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje” (T. Pilch, T. Bauman, 2001). Wskaźnikami zmiennych wytypowanych w badaniach były wszystkie dane ilościowe i jakościowe uzyskane w wyniku zastosowania narzędzi badawczych, wyrażone w sposób liczbowy i procentowy w formie tabelarycznej lub w postaci wykresu .

Typologię zmiennych niezależnych i zależnych oraz ich wskaźników prezentują kolejno tabele 5.1 i 5.2.

Tabela 5.1 Zmienne niezależne i wskaźniki zmiennych

Zmienne niezależne	Wskaźnik zmiennych
<p>1. Cechy indywidualne pedagogów specjalnych: - płeć, wiek, wykształcenie, staż pracy, stopień awansu zawodowego, dodatkowe kwalifikacje, specyfika stanowiska pracy</p> <p>2. Wiedza pedagogów specjalnych na temat twórczości</p> <p>3. Orientacja życiowa pedagogów specjalnych</p>	<p>1. Dane uzyskane na podstawie wybranych pytań z „Ankiety dla pedagogów specjalnych” oraz wybranych pytań o charakterze metryczki uzyskanych z inwentarza CSOT</p> <p>2. Średnia i odchylenie standardowe wyników z 5 skal uzyskane z inwentarza CSOT autorstwa D. Ekiert-Oldroyd</p> <p>3. Wyniki uzyskane w Skali Preferencji TOŻ autorstwa A. Cudowskiej (2004)</p>

Tabela 5.2 Zmienne zależne i wskaźniki zmiennych

Zmienne zależne	Wskaźniki zmiennych
<p>1. Podejście potencjalnie twórcze pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - obszaru personologicznego - obszaru interakcyjnego - obszaru kierunkowego - obszaru środowiskowego 	<p>1. Dane uzyskane na podstawie „Kwestionariusza Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT) oraz wybranych pytań z „Ankiety dla pedagogów specjalnych”</p>

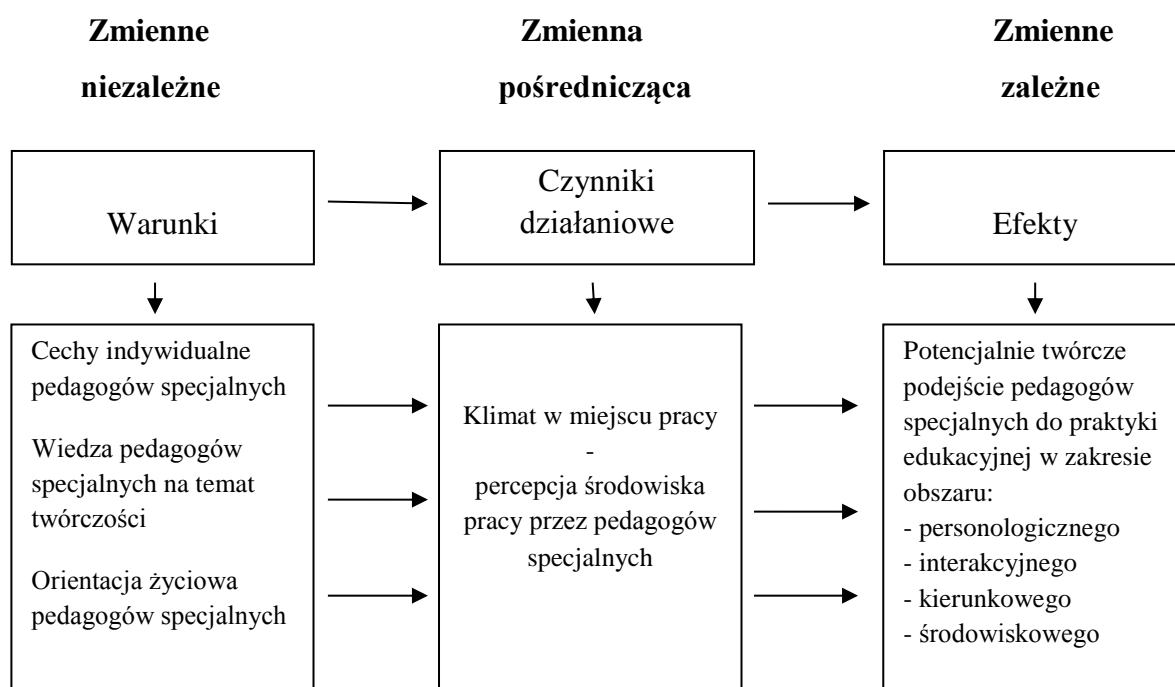
W badaniach własnych dokonując podziału zmiennych na zależne i niezależne oraz przyjmując perspektywę zachodzących między nimi zależności przyczynowo - skutkowych wyróżniono zmienną pośredniczącą, która w sposób dodatkowy i znaczący wpływała na badany proces podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej. Był nią klimat w miejscu pracy, sprzyjający bądź nie kreatywności pedagoga w przestrzeni edukacyjnej. Odnosił się „(...) do

kontekstu społecznego, w jakim twórczość przebiega. Są to czynniki pozapodmiotowe, a więc materialne, techniczne, społeczne, kulturowe – wpływające na inicjowanie, treść, przebieg oraz rezultaty aktywności twórczej. (...) Rzecz jasna, poszczególne elementy środowiska oddziałują na twórczość w ścisłym sprzężeniu z czynnikami wewnętrznymi, czyli osobowościowymi cechami twórcy” (K. J. Szmidt, 2007, s. 66). Zmienną pośredniczącą i jej wskaźnik prezentuje tabela 5.3.

Tabela 5.3 Zmienna pośrednicząca i jej wskaźnik

Zmienna pośrednicząca	Wskaźnik zmiennej
1. Klimat dla kreatywności w miejscu pracy	1. Dane uzyskane na podstawie „Kwestionariusza Keratogenego Klimatu Pracy” M. Karwowskiego

Układ wszystkich wytypowanych w planowanych badaniach zmiennych oraz występujące między nimi zależności prezentuje rysunek 5.1.



Rys. 5.1 Układ zależności między zmiennymi

Dokonując analizy podejścia potencjalnie twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej oparto się na koncepcji twórczości przez małe „t” A. Craft wyróżniającej cztery obszary występowania twórczości, których przeniesienia na swoiste sytuacje twórczości codziennej w edukacji dokonał M. Kołodziejcki (2009). Ponadto w doprecyzowaniu zakresów odpowiadających poszczególnym obszarom występowania twórczości posłużono się koncepcją ekosystemów twórczości M. Stasiakiewicza (2001, s. 59), który uważa, że „powiązane ze sobą ekosystemy twórczości tworzą system niezbędnych warunków stanowiących terytorium realizacji dyspozycyjnych i aktualizacyjnych zasobów jednostki. Określimy je mianem systemowych zasobów twórczości jednostki”. Zestawienie przywołanych powyżej koncepcji w odniesieniu do wytypowanych zmiennych zależnych prezentuje rysunek 3.1 (s. 78 niniejszej rozprawy).

5.4 Metoda, techniki i narzędzia badawcze

„Cokolwiek sądzą o twórczości – jeśli w ogóle macie zdanie na jej temat – i tak jest to całkiem odmienne od tego, co sądzą o niej Wasz sąsiad. Istnieje wiele różnych sposobów bycia kreatywnym i niemal równie wiele różnych sposobów mierzenia kreatywności”

/J. C. Kaufman, 2011/

Weryfikacja empiryczna jakiegoś procesu lub zagadnienia obliguje badającego do wyboru takiej metody badań, aby uzyskane za jej pośrednictwem dane ukazały w sposób wyczerpujący badany wycinek rzeczywistości.

A. Kamiński (1974) określa metodę badań, jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (za: T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 71).

W celu pozyskania materiału empirycznego wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, który T. Pilch i T. Bauman (2001, s. 80) definiują jako „sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”. Posłużono się tą metodą, ponieważ „(...) najlepiej ujawnia schemat wzajemnych statystycznych powiązań między zmiennymi charakteryzującymi ukazujące się w odpowiedziach cechy społeczne jednostek składających się na daną zbiorowość, w tym ich postawy i zachowania (S. Nowak, 1985, s. 47). Zgromadzoną w ten sposób wiedzę o poglądach na temat twórczości oraz preferencji rodzaju orientacji życiowej przez pedagogów specjalnych odniesiono do ujawnionej przez nich potencjalnej zdolności jaką jest twórcze podejście do praktyki edukacyjnej.

Każda metoda badań może być zrealizowana za pomocą odpowiednich technik badawczych, które są „czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi” (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 71).

W zakres badań sondażowych wchodzi najczęściej następujące techniki badawcze: wywiad, ankieta, badanie dokumentów, techniki statystyczne.

Realizując badania wykorzystano technikę ankiety ze sposobem reprezentacji pytań w postaci różnego rodzaju skal.

Gromadzenie materiału badawczego w zakresie każdej techniki odbywa się za pomocą odpowiedniego narzędzia. Postulat K. J. Szmidta (2009, s. 88), że współczesnym badaniom szkodzi „(...) dyktat narzędzia badawczego nad przedmiotem badań” oraz dominacja „myślenia narzędziem” nad „myśleniem pytaniem” sprowokował autora rozprawy do opracowania własnych narzędzi, które w toku badań poddane zostały empirycznej weryfikacji. Tym bardziej, że cytowany autor uważa, że nie ma „(...) jednego, najlepszego narzędzia badań aktywności człowieka, w tym aktywności twórczej, są tylko gorsze i lepsze dla danego problemu i w danych warunkach” (K. J. Szmidt, 2009, s. 9). Specyfika zawodu pedagoga specjalnego uniemożliwiła – w ocenie autora pracy – zastosowanie standaryzowanego narzędzia w postaci Kwestionariusza Twórczego Zachowania KAHN S. Popka (2000) w wersji eksperymentalnej dla nauczycieli. Charakter stwierdzeń zawartych w tym narzędziu nie przystawał w sposób praktyczny do realiów pracy w placówkach specjalnych. „Od psychologów przeprowadzających test oczekuje się, że przy tej okazji wykorzystają swoje własne kwalifikacje, wyszkolenie i doświadczenie” (J. C. Kaufman, 2011, s. 149). Fakt, że nie wykorzystano w procedurze badawczej innych dostępnych narzędzi skonstruowanych z psychologicznej perspektywy, podyktowany był właśnie chęcią „interpretacji wyników w kontekście” (J. C. Kaufman, 2011, s. 149). Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu badania przeprowadzone z pozycji pedagoga, w takiej optyce były również analizowane i omawiane.

Dane uzyskane na podstawie opracowanych przez autora pracy kwestionariuszy uzupełnione zostały materiałem empirycznym zgromadzonym przy użyciu funkcjonujących i uznanych w literaturze narzędzi, także standaryzowanych.

W procedurze badawczej wykorzystano następujące narzędzia:

- „Co Sądzisz o Twórczości?” (CSOT) autorstwa D. Ekiert-Oldroyd (2003)
- „Skalę Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych” (TOŻ) A. Cudowskiej (2004)
- „Kwestionariusz keratogenego klimatu pracy” M. Karwowskiego (2009)

- „Kwestionariusz Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT) – narzędzie własne autora rozprawy skonstruowane na wzór Skali Preferencji TOŻ A. Cudowskiej
- „Kwestionariusz ankiety dla pedagogów specjalnych” – narzędzie własne autora rozprawy.

Do badania stanu i adekwatności wiedzy pedagogów specjalnych o twórczości wykorzystano – za zgodą autorki – narzędzie D. Ekiert-Oldroyd (2003) „Co Sądzisz o Twórczości? (CSOT)”. Kwestionariusz tworzy 60 twierdzeń prezentujących poglądy na temat twórczości. Do każdego twierdzenia badany ma możliwość wyboru trzech odpowiedzi, opatrzonej odpowiednio symbolami:

- „P” – twierdzenie uważam za prawdziwe”;
- „N” – twierdzenie uważam za nieprawdziwe”;
- „?” – „nie wiem”.

Podziału twierdzeń dokonuje się w obrębie 6 skal, z których każda dotyczy odrębnych poglądów na temat twórczości. Poniżej zaprezentowano zakres tematyczny poszczególnych skal omawianego narzędzia (za: D. Ekiert-Oldroyd, 2003, s. 145):

Skalę 1. tworzy 17 twierdzeń dotyczących ogólnych poglądów na temat tego, czym jest twórczość.

Skala 2. (21 twierdzeń) odnosi się do poglądów na temat cech ludzi twórczych.

Skala 3. (4 twierdzenia) dotyczy istoty procesu twórczego.

Skala 4. (4 twierdzenia) obejmuje poglądy na temat cech twórczego produktu.

Skala 5. (9 twierdzeń) dotyczy poglądów na temat klimatu i czynników stymulujących twórczość. (...).

Skala 6. (5 twierdzeń) to samoocena subiektywnego potencjału twórczego. „(...) W tej skali nie ma odpowiedzi zgodnych z kluczem. Badany odpowiada „tak” lub „nie”, albo nie udziela żadnej odpowiedzi. (...). W sumie badany może uzyskać 55 punktów, jeśli wszystkie odpowiedzi byłyby zgodne z kluczem. Klucz utworzono na podstawie opinii sędziów kompetentnych, którymi były osoby zajmujące się problematyką twórczości” (D. Ekiert-Oldroyd, 2003, s. 145). Punktowane są tylko skale 1-5. Uzyskane wyniki w skali 6. omawia się osobno. Zdaniem M. Karwowskiego (2009, s. 71-72) przedstawiony kwestionariusz „(...) wydaje się

interesującym narzędziem, szczególnie do pomiaru potocznych przekonań na naturę twórczości”.

Do badania orientacji życiowej pedagogów specjalnych wykorzystano Skalę Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych A. Cudowskiej (2004). Rzetelność tego narzędzia została sprawdzona przez Aleksandrę Zaleską (2010) za pomocą testu alfa Cronbacha (za: K. Parys, 2013, s. 213). Narzędzie to zawiera 48 twierdzeń, które uwzględniają perspektywę codziennej twórczości człowieka. Obejmują trzy kategorie: nowość, oryginalność oraz wartościowość. W Skali Preferencji TOŻ „nowość” została określona poprzez „Nowe sytuacje” oraz „Nowe wytwory”. Każda z tych kategorii dotyczy 24 twierdzeń. Badany wyrażając akceptację dla dwunastu z nich, wskazuje na preferowanie twórczych orientacji życiowych. Brak akceptacji to orientacja zachowawcza. Zatem decydujący w procesie wyboru jest znak odniesienia się badanego do danego twierdzenia. A. Cudowska (2004) analizując wyniki określiła przedziały, którym podporządkowała normy stenowe, odpowiadające preferencjom w skali. W celu ich ustalenia obliczono średnią arytmetyczną dla realnego rozrzutu wyników w Skali Preferencji TOŻ, która wyniosła 10. Sześć wartości punktowych poniżej tej średniej i sześć powyżej określa przedział ambiwalencji (sten 3 i 4). Steny 1 i 2 określają preferencję w kierunku twórczych orientacji życiowych, zaś 5, 6, 7 to preferencja zachowawczej orientacji życiowej (A. Cudowska, 2004, s. 171).

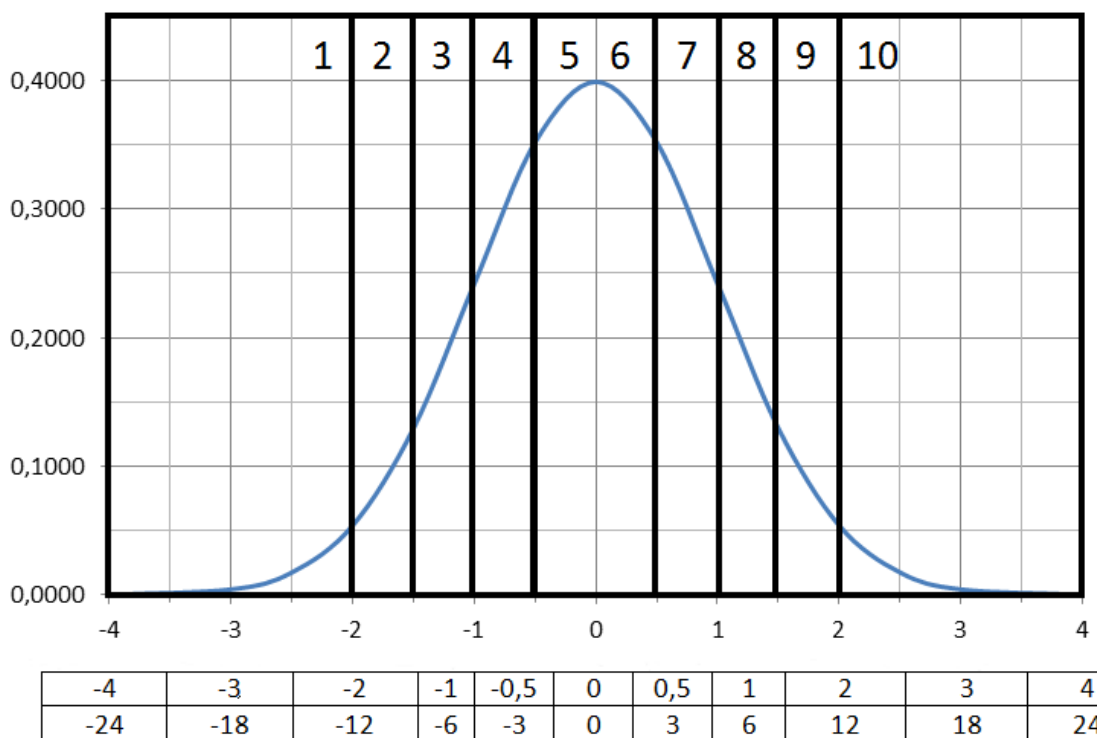
Pomiaru klimatu placówki w percepcji pracujących w niej pedagogów specjalnych dokonano przy pomocy „Kwestionariusza keratogennego klimatu pracy” (KKKP) Macieja Karwowskiego (2009). Narzędzie to składa się z 48 itemów, które dotyczą różnych aspektów działalności pedagoga w szkole. Badani wyrażają swój stosunek do każdego stwierdzenia dokonując wyboru jednej z pięciu możliwych odpowiedzi (1 – zdecydowanie się zgadzam; 2 – raczej się zgadzam; 3 – ani tak, ani nie; 4 – raczej się nie zgadzam; 5 – zdecydowanie się nie zgadzam). Autor wyróżnił trzy czynniki, którym odpowiada określona liczba itemów. Czynniki pierwszy – wolność i debata – posiada wymiar interpersonalny i ze względu na swoją złożoność obejmuje 23 itemy. Czynniki drugi – wyzwanie – uwzględnia 17 itemów i posiada wymiar zadaniowy. Trzeci czynnik – konfliktowość – obejmuje 8 itemów i odnosi się do charakterystyki otoczenia. Dwa pierwsze czynniki należą do grupy stymulatorów twórczości, natomiast czynnik trzeci – konfliktowość – raczej pełni rolę inhibitora twórczości. M. Karwowski (2009, s. 147) prezentując statystyki opisowe

KKKP podkreśla, że pierwsze dwa czynniki („wolność i debata” oraz „wyzwanie”) są ze sobą istotnie i silnie związane, natomiast ujemnie skorelowane z konfliktem.

Weryfikację obszarów występowania podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej przeprowadzono w oparciu o własne narzędzie badawcze – Kwestionariusz Podejścia Twórczego w edukacji (KPT). Narzędzie to zostało opracowane na podobieństwo Skali Preferencji TOŻ A. Cudowskiej (2004) z tą różnicą, że ma charakter jakościowy. Wzorując się na kolejnych etapach postępowania cytowanej autorki podczas opracowania jej autorskiej Skali Preferencji TOŻ (A. Cudowska, 2004), stworzono własne narzędzie zawierające taką samą ilość twierdzeń (48), podzielonych na cztery kategorie analityczne odpowiadające kolejno obszarom występowania podejścia potencjalnie twórczego do praktyki edukacyjnej. Wytypowane obszary to: obszar personologiczny, obszar interakcyjny, obszar kierunkowy i obszar środowiskowy. Każda z wymienionych kategorii obejmowała 12 twierdzeń (akceptacja sześciu z nich wskazywała na występowanie podejścia potencjalnie twórczego w badanym obszarze edukacyjnym, podobnie akceptacja pozostałych sześciu oznaczała brak występowania podejścia tego rodzaju w danym obszarze). Podobnie jak w Skali TOŻ A. Cudowskiej (2004) znak ustosunkowania się do danego twierdzenia decydował o tym, czy dany pedagog specjalny w określonym obszarze preferuje potencjalnie twórcze bądź reakcyjne zachowania lub jego postawa jest niejednoznaczna. Badani ustosunkowując się do każdego z 48 stwierdzeń dokonywali wyboru wśród następujących odpowiedzi: „tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „nie”. W każdym z czterech obszarów ankietowany mógł otrzymać od -24 do 24 punktów, czyli łącznie od -96 do 96 punktów. Po wytypowaniu obszarów przyporządkowano im normy stenowe. Odnosząc się do preferencji badanych pedagogów specjalnych sprecyzowano nazwy dla poszczególnych przedziałów, które obejmowały: (sten 1– 4) podejście reakcyjne do praktyki edukacyjnej, (sten 5–6) podejście niejednoznaczne oraz (sten 7–10) potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej. Podział na kolejne steny w rozkładzie normalnym standaryzowanym $N(0;1)$ przedstawia rysunek 5.2.

Obszary od 1 do 4 stena to wartości poniżej przeciętnej, obszar 5 i 6 obejmuje wyniki przeciętne, natomiast stenom 7 – 10 odpowiadają ponadprzeciętne wyniki. Jeśli odpowiednio skalę punktów od -24 do 24 porównamy ze skalą od -4 do 4, to otrzymamy informację, że granica między podejściem reakcyjnym (sten od 1 do 4) a niejednoznacznym (sten 5 i 6) jest umiejscowiona w punkcie -3, a granica między

podejściem niejednoznacznym a twórczym (sten od 7 do 10) umiejscowiona jest w punkcie 3. Odchylenie standardowe (SD) dla skali od -24 do 24 powinno wynosić około 6 (jedno odchylenie w rozkładzie standaryzowanym). Natomiast sumaryczne ujęcie wszystkich skal wchodzących w skład KTP uwzględniające zakres możliwych punktów do zdobycia od -96 do 96 typuje miejsca graniczne w punktach -12 i 12, zatem odchylenie standardowe dla tej rozpiętości wynosić będzie około 24.



Rys. 5.2 Wytypowane przedziały i odpowiadające im wartości stenowe dla narzędzia „Kwestionariusz Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT)

Doprecyzowania wymaga fakt nadania jakościowych określeń dla poszczególnych typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej. Przyjmując założenia, że „(...) uzdolnienia twórcze są zjawiskiem powszechnym i właściwością, która posiada każdy człowiek, ludzie zaś różnią się nie tym czy posiadają te zdolności, ale w jakim stopniu je posiadają (poziom uzdolnień twórczych) oraz jak je wyrażają (styl twórczego rozwiązywania problemów) i jaki czynią z nich użytek” (D. Ekiert-Oldroyd, 2002, s. 155) zdecydowano się na kategorie: podejście potencjalnie twórcze, podejście niejednoznaczne oraz podejście reakcyjne. Stopniowalność omawianego zjawiska, ujęta w typach podejść do

praktyki edukacyjnej, pozwoliła skupić się nie tylko na zagadnieniu wyrażania twórczych predyspozycji, ale też – jak chciała cytowana autorka – czynienia z nich pożytku w sferze zawodowej w postaci dążenia do samorealizacji w profesji nauczycielskiej. Dokonując krótkiej charakterystyki wszystkich typów podejść do praktyki edukacyjnej należałoby skupić się w ich obrębie na następujących przesłankach charakterologiczno-działaniowych:

- **Podejście potencjalnie twórcze** – w zależności od obszaru praktyki edukacyjnej cechuje:

Obszar personologiczny: otwartość na doświadczenia, gotowość poniesienia ryzyka, wytrwałość w realizacji celów, podejście do zawodu z pasją, odwaga w prezentacji własnego zdania, wykorzystywanie niekonwencjonalnych metod i środków w pracy zawodowej;

Obszar interakcyjny: potrzeba dzielenia się doświadczeniami, inspirowanie innych, uznanie zewnętrznej motywacji, odwaga w realizacji celów nawet kosztem utraty aprobaty społecznej, otwartość w kontaktach z ludźmi, dbanie o emocjonalny kontakt z uczniami;

Obszar środowiskowy: akceptacja różnorodności doświadczeń, brak nadmiernej identyfikacji z zawodem, poczucie swobody działania, otwartość na krytykę, dzielenie się doświadczeniami, właściwa percepcja wpływu grupy odniesienia, poczucie wsparcia ze strony współpracowników;

Obszar kierunkowy: potrzeba samodoskonalenia, myślenie możliwościowe „Co by było gdyby?”, wytrwałość w rozwiązywaniu problemów, postrzeganie „nowości” w kategoriach wartości, wysoka samoocena zawodowa, chęć doświadczenia „nieznanego”.

- **Podejście reakcyjne** – w zależności od obszaru praktyki edukacyjnej cechuje:

Obszar personologiczny: niepokój towarzyszący nowym doświadczeniom, niechęć do podejmowania ryzyka, brak wytrwałości w realizacji celów, podjęcie pracy nauczyciela pod presją zewnętrzną, konformizm w sytuacjach społecznych, przekonanie, że w szkole nie ma miejsca na twórcze eksperymenty;

Obszar interakcyjny: niechęć do dzielenia się doświadczeniami, przekonanie, że nie jest się osobą twórczą, przekonanie, że nie da się motywować do kreatywności, rezygnacja z realizacji celów

nieakceptowanych przez środowisko, nieśmiałość w kontaktach interpersonalnych, brak emocjonalnego kontaktu z uczniami;

Obszar środowiskowy: poczucie dyskomfortu w sytuacji zmiany, mocna identyfikacja z zawodem, brak poczucia autonomii zawodowej, niechęć do konsultacji pozagrupowych, uznanie norm środowiska zawodowego za własne, poczucie hamowania inicjatywy przez środowisko;

Obszar kierunkowy: przypadkowość działań pedagogicznych, męczliwość przy rozwiązywaniu problemów, zniechęcenie trudnościami, generowanie pomysłów przy barku ich realizacji w praktyce, przekonanie o braku uzdolnień zawodowych, preferencja zaplanowanych sytuacji (lęk przed „nowym”).

- **Podejście niejednoznaczne** – w zależności od obszaru praktyki edukacyjnej przejawiać się będzie w sytuacji zrównoważenia zaprezentowanych powyżej właściwości bez jednoznacznej przewagi którejkolwiek z nich. Podejście to najlepiej charakteryzuje postawa, w której może i pojawia się chęć aktywności twórczej, ale koszty jej poniesienia są na tyle obciążające dla danej osoby, że uniemożliwiają jej realizację pomysłów.

„Kwestionariusz ankiety dla pedagogów specjalnych” to narzędzie o charakterze jakościowym. Poruszane w nim kwestie - dotyczące charakteru działalności pedagogicznej, innowacji, wymiarów samorealizacji nauczyciela, rywalizacji między nauczycielami, osoby mentora – w sposób znaczący dopełniły zgromadzony materiał badawczy. Sposób reprezentacji pytań najczęściej w postaci skali Likerta zastosowano w 10. stwierdzeniach. W pozostałych możliwości odpowiedzi dobrano w oparciu o literaturę przedmiotu lub obserwację praktyki pedagogicznej autora rozprawy. W skład narzędzia wchodzi kilka pytań o charakterze metryczki. Wykorzystano je do charakterystyki grupy badawczej, którą uzupełniono wybranymi pozycjami z inwentarza CSOT, dotyczącymi wieku, płci, stopnia awansu zawodowego badanych pedagogów specjalnych. Każde z pytań kwestionariusza w rozdziale poświęconym interpretacji wyników zostało omówione osobno i przedstawione w postaci graficznej.

Wszystkie dane zebrane w wyniku zastosowania omówionych powyżej narzędzi stanowiły podstawę do przeprowadzenia wnioskowania statystycznego. Jego punktem wyjścia była odpowiednia analiza rozkładu badanych cech

w wytypowanej próbie. Zliczanie i klasyczna statystyka opisowa daje nam jedynie informację o przeciętnym poziomie zjawiska i jego zróżnicowaniu. Średnia arytmetyczna jest miarą prawidłową dla zbiorowości, w których rozkład cechy jest zbliżony do normalnego. Jeżeli tak nie jest, to dla określenia średniego poziomu zjawiska należy wykorzystać medianę – wartość przeciętną pozycyjną. Natomiast w celu znalezienia współzależności cech konieczna jest weryfikacja hipotez statystycznych. Podstawą w takich analizach porównawczych jest stwierdzenie występowania rozkładu normalnego badanej cechy. Sprawdzenie normalności oparto na teście W Shapiro-Wilka. Jego atutem jest duża moc, to znaczy dla ustalonego poziomu istotności α prawdopodobieństwo odrzucenia hipotezy H_0 - jeśli jest fałszywa – jest większe niż w przypadku innych tego typu testów. Hipotezy zerowa oraz alternatywna są następującej postaci:

- H_0 . Rozkład badanej cechy jest rozkładem normalnym.
- H_1 . Rozkład badanej cechy nie jest rozkładem normalnym (za: <http://www.statystyka.az.pl/centrum-statystyki/test-normalnosci-shapiro-wilka.php>, dostęp 15. 10. 2015).

Jeżeli poziom istotności $p > 0,05$ wtedy zostawiamy hipotezę zerową – co znaczy, że rozkład jest normalny.

Wartości liczbowe w badanej zbiorowości charakteryzowały się rozkładami mniej lub bardziej odbiegającymi od rozkładu normalnego, dlatego do porównań zastosowano różne testy:

- t-Studenta i ANOVA dla rozkładów normalnych,
- U Manna-Whitney'a i H Kruskala-Wallisa przy braku normalności,
- r- Pearsona i rho-Spearmana dla korelacji,
- obserwacje nietypowe identyfikowano przy pomocy testu Grubbsa.

Test t-Studenta porównuje średnie w dwóch grupach i pozwala ustalić, czy różnica pomiędzy nimi jest istotna statystycznie. Analiza wariancji ANOVA służy do badania wpływu czynników (zmiennych niezależnych) na zmienną zależną. Z kolei nieparametryczne odpowiedniki testów t-Studenta – Test U Manna-Whitneya (dla dwóch prób niezależnych) oraz test H Kruskala-Wallisa (dla więcej niż dwóch prób niezależnych) – pozwalają ustalić, czy różnica pomiędzy grupami jest istotna statystycznie, czyli czy można odrzucić hipotezę zerową, zakładającą, że rozkłady nie różnią się, przy ustalonym poziomie istotności.

Korelacja dotyczyła zarówno zmiennych ilościowych, jak również zmiennych porządkowych. Założeniem korelacji r-Pearsona jest ilościowy charakter zmiennej. W sytuacji, gdy zmienne miały rozkład porządkowy, skorzystano z nieparametrycznych testów korelacyjnych, np. rho-Spearmana. W procesie przedstawienia wyników oparto się na klasyfikacji siły korelacji według J. Guilford'a, która zakłada istnienie następujących przedziałów:

$|r|=0$ - brak korelacji

$0,0<|r|\leq 0,1$ - korelacja nikła

$0,1<|r|\leq 0,3$ - korelacja słaba

$0,3<|r|\leq 0,5$ - korelacja przeciętna

$0,5<|r|\leq 0,7$ - korelacja wysoka

$0,7<|r|\leq 0,9$ - korelacja bardzo wysoka

$0,9<|r|<1,0$ - korelacja niemal pełna

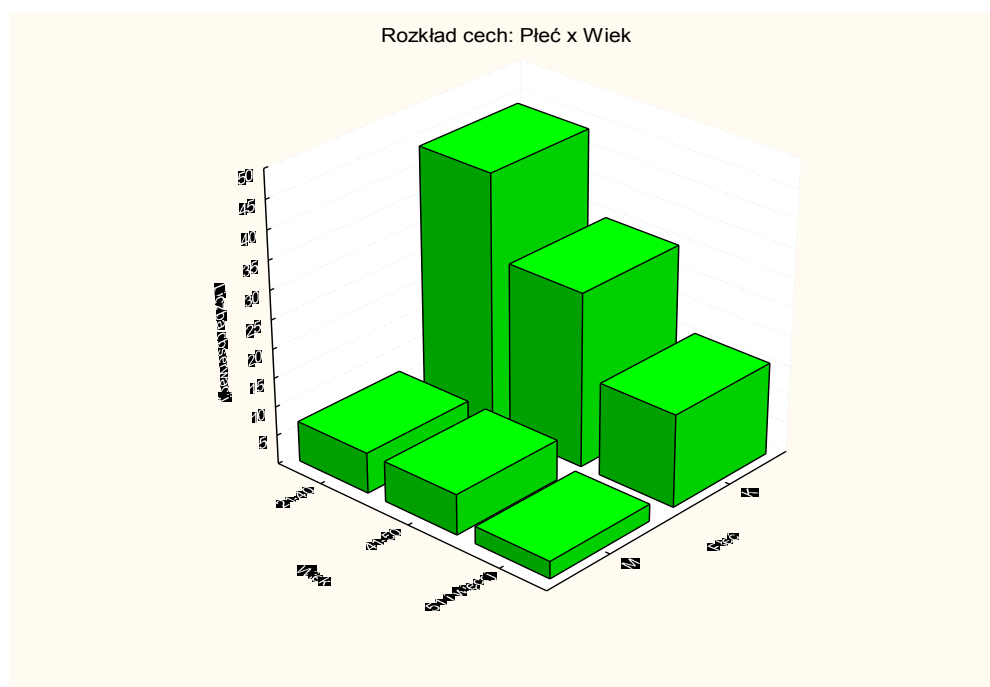
$|r|=1$ - korelacja pełna (za: http://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/sila-korelacji--klasyfikacja_512.html, dostęp 06.10. 2015).

Obliczenia i wykresy wykonano w programach Statistica oraz MS Exel.

5.5 Grupa badawcza

Badaniami objęto łącznie 130 pedagogów specjalnych. Jednak weryfikacja zebranego materiału pod względem poprawności i kompletności wypełnienia kwestionariuszy ankiet ostatecznie pozwoliła wyłonić statystycznie istotną grupę 107 pedagogów specjalnych i taka liczba respondentów została wzięta pod uwagę w procesie dalszej interpretacji. Charakterystykę grupy badawczej w ujęciu zmiennych niezależnych prezentuje tabela 5.4.

Wśród badanych pedagogów specjalnych zdecydowaną większość stanowiły kobiety (84,1%), co wskazuje na duże i powszechnie występujące zjawisko sfeminizowania tego zawodu w Polsce. Mężczyźni to zaledwie 16% badanej populacji. Pod względem wieku najczęściej, bo prawie połowa badanych (47, 7%), mieściła się w przedziale wiekowym 21 - 40 lat. Kolejną grupę (37%) stanowiły osoby w wieku 40 – 51 lat. Ostatnia grupa to osoby po 51. roku życia (19%). Mając na uwadze fakt, że w zawodzie nauczycielskim większa aktywność nowatorska przypada na wiek średni, natomiast rutyna cechuje nauczycieli starszych (M. Cuprjak, 2007; K. Rubacha, 2000), wytypowana grupa badawcza wydawała się być adekwatnie dobrana do zgłębianej tematyki. Graficzną prezentację rozkładu cech: płci i wieku prezentuje rysunek 5.1.



Rys. 5.3 Rozkład cech: płeć i wiek badanych pedagogów specjalnych

Tabela 5.5 Charakterystyka badanych pedagogów specjalnych w ujęciu zmiennych niezależnych

Zmienne niezależne	Kategorie zmiennych niezależnych	Pedagodzy specjali	
		N = 107	100%
Płeć	kobieta	90	84,1%
	mężczyzna	17	15,9%
	razem	107	100,0%
	brak danych	0	0,0%
Wiek	21 – 40 lat	51	47,7%
	41 – 50 lat	37	34,6%
	pow. 51 lat	19	17,8%
	razem	107	100,0%
	brak danych	0	0,0%
Stopień awansu zawodowego	stażysta	1	0,9%
	kontraktowy	29	27,1%
	mianowany	22	20,6%
	dplomowany	45	42,1%
	razem	97	90,7%
	brak danych	10	9,3%
Staż pracy	1 - 10 lat	36	33,6%
	11 – 20 lat	35	32,7%
	21 – 30 lat	22	20,6%
	pow. 30 lat	14	13,1%
	razem	107	100,0%
	brak danych	0	0,0%
Ilość stanowisk pracy	jedno	76	71,0%
	dwa	19	17,8%
	trzy	5	4,7%
	cztery i więcej	2	1,9%
	razem	102	95,3%
	brak danych	5	4,7%
Praca z ilością rodzajów niepełnosprawności wychowanków/ uczniów	1	36	33,6%
	2	27	25,2%
	3	12	11,2%
	4	14	13,1%
	5	3	2,8%
	6	4	3,7%
	7	6	5,6%
	razem	102	95,3%
	brak danych	5	4,7%

Źródło: badania własne

W tym miejscu należy wyjaśnić trochę nietypowy dobór przedziałów wiekowych, które mieli do wyboru badani pedagodzy. Obejmował on następujące zakresy: poniżej 20 lat, 21 – 40 lat, 41 – 50 lat, powyżej 50 lat. Już na wstępie problematyczny wydaje się pierwszy przedział wiekowy ze względu na to, iż w zawodzie nauczycielskim nie może pracować żadna osoba w wieku poniżej 20. roku życia. Nawet bezpośrednio po wyższych studiach pedagogicznych wiek potencjalnego pedagoga plasuje się w okolicach 25-tego roku. Zastosowany dobór przedziałów był podyktowany wykorzystaniem narzędzia D. Ekiert-Oldroyd (2003) „Co sądzisz o twórczości? (CSOT), w którym w końcowej części autorka umieściła kilka pytań o charakterze metryczki z taką właśnie propozycją przedziałów wiekowych. Ponieważ nielogiczne byłoby zawarcie w pakiecie badawczym dwóch zgoła odmiennych podziałów kategorii wiekowych, zdecydowano się na pozostanie przy wersji zastosowanej w narzędziu CSOT. Biorąc pod uwagę fakt, że w pierwszym przedziale wiekowym nie znajdzie się żadna z badanych osób i w ten sposób będzie to kategoria zbędna, uznano, że pozostałe z zaproponowanych przedziałów wystarczająco charakteryzować będą badaną grupę pedagogów specjalnych.

Kolejna zmienna jaką wzięto pod uwagę to stopień awansu zawodowego badanych pedagogów specjalnych. Pomimo wielu kontrowersji wokół tego zagadnienia obecnych zarówno w praktyce jak i literaturze pedagogicznej, w której powyższą procedurę porównuje się do konkursu na najładniejszą (bo nie najlepszą) teczkę (za: M. Cuprjak, 2007, s. 178) stanowiącą swoisty dorobek profesjonalizmu konkretnego nauczyciela, zdecydowano się na analizę tej zmiennej co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze fakt, że w grupie badanych 42% to nauczyciele dyplomowani pozwala przypuszczać, że powinni oni reprezentować wysoki poziom kompetencji i profesjonalizmu zbliżony do poziomu „mistrzostwa pedagogicznego”, a więc warto przyjrzeć się tej grupie pod kątem jej twórczego podejścia do praktyki. Ponadto – jak wynika z zestawienia tabelarycznego – tylko 13% pedagogów legitymuje się trzydziestoletnim stażem pracy, zatem większość dyplomowanych nauczycieli mieści się w średniej grupie wiekowej, która powinna być produktywna pod względem nowatorskich przedsięwzięć czy twórczych zachowań. I to zarówno z perspektywy pedagogiki (por. M. Cuprjak, 2007), jak i twórczości, zakładającej długoletnie przyswajanie dorobku domeny, czyli dziedziny kierunkowej, w procesie osiągnięcia poziomu twórczości dojrzałej (eksperckiej), o której mówi „reguła 10 lat

R. Weisberga” (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 75). Z drugiej strony paradoks twórczości uzależniający wymyślenie nowych idei od niezbyt wysokiego poziomu wiedzy specjalistycznej zaprzeczałby twórczej produktywności badanej populacji. W optyce powyższych ustaleń zmienna dotycząca stopnia awansu zawodowego wydawała się być interesująca pod względem badawczym, dlatego została wzięta pod uwagę w procesie dalszej interpretacji.

Analizując staż pracy badanych pedagogów specjalnych można zauważyć, że tworzyli oni dwie równoliczne grupy (po ok. 33%) pod względem stażu wynoszącego 1 – 10 lat oraz 11 – 20 lat. Pozostali pracowali w badanym ośrodku 21 – 30 lat (20,6%), a grupa „weteranów” wykonywujących zawód pedagoga specjalnego ponad 30 lat stanowiła 13% ogółu badanych.

Pod względem rodzaju stanowiska pracy pedagogów natrafiono na trudność w jego jednoznacznym określeniu, ponieważ badani nauczyciele realizowali pojedyncze godziny (często ponadwymiarowe) na różnym poziomie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, ponadto pełniąc funkcje na przykład wychowawcy w ramach opieki całodobowej czy terapeuty wczesnego wspomaganie rozwoju. Dlatego w dalszej analizie zdecydowano się wziąć pod uwagę ogólną ilość stanowisk realizowanych przez badanych pedagogów. W sposób naturalny różnorodność miejsc pracy i związana z tym wielorakość niepełnosprawności uczniów/wychowanków, z którymi pracują pedagodzy, wymuszała konieczność większej elastyczności i kreatywności w podejściu do obowiązków zawodowych. Wśród badanych pedagogów specjalnych 71% zajmowało jedno stanowisko pracy, prawie 18% wykonywało obowiązki wyznaczone dwoma stanowiskami, niespełna 5% pracowało na trzech, a tylko 2% na „czterech i więcej” stanowiskach pracy.

Uzupełnieniem danych określających ilość rodzajów stanowisk realizowanych przez badanych nauczycieli była ilość rodzajów niepełnosprawności uczniów/wychowanków, z którymi pracował konkretny pedagog. Z racji tego, że Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy, w którym przeprowadzone zostały badania, prowadzi szeroko zakrojoną działalność edukacyjną, obejmującą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i głębokim na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, a także dzieci do 6 roku życia w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju, wybrani pedagodzy stykali się w swojej pracy z różnymi rodzajami niepełnosprawności - nie tylko intelektualnej – a także z jej sprzężeniami. Wymaga to oprócz wiedzy i znajomości metodyki nauczania także

dużej elastyczności w procesie „przełączania się na inne kanały” (za: D. Baczała, 2008). W grupie badanych ponad 33% nauczycieli miało do czynienia w swojej pracy z jednym rodzajem niepełnosprawności, nieco ponad 25% pracowało z dwoma różnymi rodzajami niepełnosprawności. Z trzema rodzajami miało styczność w swojej pracy 11% badanych i kolejno 13% - z czterema rodzajami, 2,8% z pięcioma, 3,7% z sześcioma, a 5,6% nauczycieli wspomagało rozwój osób z siedmioma różnymi rodzajami niepełnosprawności. Wytypowana zmienna była znacząca w perspektywie podejmowanej w niniejszej rozprawie problematyki. Była o wiele bardziej diagnostyczna od chociażby wykształcenia nauczycieli biorących udział w badaniu. Zważywszy, że pełnienie funkcji na jakimkolwiek stanowisku nauczycielskim w ośrodku specjalnym, musi być udokumentowane odpowiednimi kwalifikacjami (wykształcenie wyższe magisterskie oraz odpowiednie uprawnienia do pracy z danym rodzajem niepełnosprawności), uznano, że nie ma potrzeby rozpatrywać tej zmiennej w rozprawie poświęconej potencjalnej twórczości pedagogów. Tym bardziej, że wielu badanych (prawie 18%) nie podało kierunku i specjalności ukończonej szkoły wyższej (pomimo obecności takiego pytania w kwestionariuszu ankiety) w obawie przed identyfikacją swojej osoby (odpowiedzi brzmiały: „miało być anonimowo” lub „nie podam, bo będzie wiadomo kto”).

5.6 Teren i organizacja badań

Zdaniem T. Pilcha i T. Bauman (2001, s. 195) „wybór terenu badań to przede wszystkim typologia wszystkich zagadnień, cech i wskaźników, jakie muszą być zbadane, odnalezienie ich na odpowiednim terenie, u odpowiednich grup społecznych lub w układach i zjawiskach społecznych i następnie wytypowanie rejonu, grup zjawisk i instytucji jako obiektów naszego zainteresowania”

Realizacja zaplanowanych badań przebiegała dwuetapowo. Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w kwietniu 2013 roku, na próbie 10 osób – pedagogów specjalnych. Służyły one weryfikacji stopnia zrozumienia twierdzeń zawartych w narzędziach badawczych oraz ich późniejszej modyfikacji.

Badania właściwe zrealizowano w terminie od września do grudnia 2014 r. w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w jednym z miast województwa małopolskiego. Z uwagi na zachowanie anonimowości celowo nie podano jego dokładnej lokalizacji. Oferta edukacyjna ośrodka obejmuje:

- Szkołę Podstawową dla uczniów z lekką i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną;
- Gimnazjum dla uczniów z lekką i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną;
- Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną;
- Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka
- Opiekę całodobową.
- Bezpłatny Specjalistyczny Punkt Konsultacyjno-Informacyjny

Procedura pozyskania i opracowania materiału badawczego przebiegała według następującej kolejności:

- uzyskanie zgody dyrektora placówki na realizację badań,
- sporządzenie pakietów badawczych dla każdej osoby badanej,
- rozdanie pakietów badanym pedagogom specjalnym,
- odbiór wypełnionych narzędzi badawczych,
- weryfikacja materiału badawczego pod względem kompletności i prawidłowości wypełnienia,
- opracowanie wyników badań, ich opis oraz interpretacja,

- sformułowanie wniosków i postulatów dla praktyki pedagogicznej.

Po dokonaniu weryfikacji zebranego materiału empirycznego opis jego ilościowej i jakościowej analizy w odniesieniu do literatury przedmiotu i dostępnych doniesień badawczych zaprezentowano w kolejnym rozdziale niniejszego opracowania.

VI. Twórcze podejście pedagogów specjalnych w zakresie obszaru personologicznego – badania własne

„Podejście do twórczości w aspekcie personologicznym (podmiotowym) koncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o cechy charakteryzujące twórców lub o cechy tak zwanej osobowości twórczej” (K. J. Szmidt, 2007, s. 65). Swoiste inwentarze cech stworzono w oparciu o analizę biografii historycznie uznanych twórców lub naukowców. Zdaniem E. Nęcki (2012, s. 139) rozpatrując osobowościowy mechanizm tworzenia „(...) powinniśmy tworzyć modele przyczynowo - skutkowe, w których cechy osobowości znajdowałyby się po stronie przyczyn, a dzieła twórcze – po stronie skutków. (...) Inaczej mówiąc, powinniśmy konstruować modele osobowości twórczej, a nie modele osobowości twórców”. W optyce psychologii różnic indywidualnych twórczość postrzega się jako wypadkową intelektu i osobowości (za: M. Ch. Chruszczewski, 2002, s. 70), zatem są to obszary eksploracji dostępne raczej psychologom. Psychologia zresztą – jak twierdzi E. Nęcka (1999, s. 124) – doskonale zdaje sobie sprawę z braku granic między twórczymi a „zwyczajnymi” ludźmi, lecz co istotne, ci „zwyczajni” nie będąc tego świadomi nie podejmują aktywności twórczej sądząc, że jest to ponad ich możliwości.

Z pedagogicznego punktu widzenia – a taki jest interesujący dla autora niniejszej rozprawy – twórczość jako cecha choć występująca powszechnie, jednak nie u wszystkich rozwinięta jednakowo (E. Nęcka, 2012, s. 22), może być dynamizowana drogą różnych metod, czy to treningu twórczości, czy budowania atmosfery sprzyjającej inicjowaniu twórczych zachowań. K. Kornilowicz (1976, s. 139-140) uznając proces organizowania „pomocy w tworzeniu” dla dorosłych jako łatwiejszy od pomocy udzielanej dzieciom pisze: „Gdy w szkołach dla dzieci zmuszeni jesteśmy w sposób nieraz sztuczny wprowadzać różne urządzenia jako kanwę dla twórczości dziecięcej, to dorosłym wystarczy nieraz pomoc w wyszukaniu odpowiedniego warsztatu pracy realnej, gdzie jednostka znajdzie możliwość rozwoju uzdolnień”. Świadomy wybór zawodu pedagoga specjalnego przez badanych nauczycieli wydaje się być tożsamy z umiejscowieniem w działalności pedagogicznej owego „warsztatu pracy realnej”. Zgoła odmienne stanowisko reprezentuje M. Stasiakiewicz (1999, s. 69), który twórczość osób dorosłych uważa za proces dużo bardziej złożony do twórczości dzieci. A że kolejny postulat

cytowanego autora dotyczy konieczności osobistego kontaktu z osobami, które „(...) są ośrodkiem twórczości (...) są czymś i coś tworzą, a nie tylko (...) coś wiedzą” (K. Kornilowicz, 1976, s. 138), zatem chęć znalezienia „choć jednego człowieka z ową kreatywną postawą do życia” w instytucji, jaką jest ośrodek specjalny, wydaje się przedsięwzięciem zasadnym.

Zmierzając do ustalenia zakresu obszaru personologicznego inspirowano się rozwiązaniem zaproponowanym przez E. Nęckę (2012, s. 139-147), który funkcjonujące w literaturze obszerne listy cech osobowości twórczej sprowadził do syntetycznych trzech wymiarów: otwartości, wytrwałości i niezależności. Dlatego charakter twierdzeń wyznaczających zakres obszaru personologicznego dotyczył: otwartości na doświadczenia (E. Nęcka, 2012, s. 141), podejmowania ryzyka i wytrwałości w realizacji celów zawodowych i osobistych (E. Nęcka, 2012, s. 143-145), traktowania zawodu jako pasji i samoistnej nagrody (S. Popek, 2001, s. 51), postawy nonkonformistycznej (E. Nęcka, 2012, s. 143) oraz kwestii przenoszenia własnych pomysłów na grunt zawodowy (A. Craft, za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 222). Znak ustosunkowania się do danego twierdzenia („+” lub „-,”) wskazywał na występowanie podejścia potencjalnie twórczego lub jego brak w zakresie wytypowanego obszaru. Następnie poddano analizie związek jaki zachodzi między cechami indywidualnymi, wiedzą na temat twórczości, preferencją orientacji życiowej oraz percepcją klimatu w miejscu pracy a podejściem potencjalnie twórczym badanych pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego. Wyniki badań wraz z omówieniem zostały zaprezentowane w kolejnym rozdziale pracy.

6.1. Wyniki badań własnych

Obszar personologiczny dotyczący najbardziej osobistej sfery człowieka, na którą składają się elementy mentalne, behawioralne i fizyczne (M. Stasiakiewicz, 2001) czyni z jego osoby, zachowania i życia produkt twórczy, pod warunkiem, że dotyczy jednostki samourzeczywistniającej się (A. Maslow, 2004). Ten rodzaj twórczości zmierzający raczej do satysfakcjonującej samorealizacji, niż do tworzenia wybitnych i uznanych dzieł, „(...) daje poczucie podmiotowości jednostki, jest szansą urzeczywistniania ekologicznej koncepcji życia człowieka. Życia w zgodzie z samym sobą i równowadze ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym w ogóle” (P. Januszek, 1997, s. 86). Dlatego postrzeganie obszaru personologicznego (podmiotowego) tylko przez pryzmat struktur poznawczych i cech osobowości (a tak próbuje się postrzegać to zjawisko stosując do pomiaru twórczości różnego rodzaju testy) jest niewystarczające. Każdy człowiek posiada jedynie jemu właściwy sposób myślenia, wykonywania pracy. Zdaniem J. Briggsa (1990) znajomość idiosynkratyczności własnych procesów myślowych i działaniowych stanowiła kluczowy element osiągnięć twórczych K. Darwina. Zdając sobie sprawę ze słabości swojej pamięci i niskiej zdolności abstrakcji, które wymagały zwiększonego nakładu czasu pracy w porównaniu z innymi, pracował bardzo powoli prowadząc szczegółowe notatki (za: M. Stasiakiewicz, 1999, s. 74). Zatem aktywność twórcza danej jednostki determinowana będzie synergią stylu wykonywania czynności z posiadanymi i uświadomionymi preferencjami poznawczymi oraz charakterologicznymi.

Planując badania dotyczące obszaru personologicznego najlepiej byłoby uczynić to z perspektywy psychologii twórczości. Dziedzina ta nie dość że umożliwia wgląd w mechanizmy rządzące różnymi strukturami osobowości, to jeszcze dysponuje odpowiednimi narzędziami mierzącymi postawy wobec twórczości czy style poznawcze pozwalające z dużą pewnością (aczkolwiek niewystarczająco) określić, czy zachowanie konkretnej osoby mieści się w kanonie twórczych kryteriów. Decyzja ta jednak wymuszałaby jednocześnie obecność psychologa przy interpretacji uzyskanych w ten sposób wyników.

Chcąc osadzić przeprowadzone badania w granicach pedagogicznej eksploracji, zdecydowano się na jakościowe narzędzie autora rozprawy

(„Kwestionariusz Podejścia Twórczego w edukacji” KPT), w którym jedna ze skal dotyczy właśnie obszaru personologicznego. Świadomość niedoskonałości zaprezentowanego narzędzia w kwestii interpretacji tak złożonego zjawiska, jakim jest „aktywność potencjalnie twórcza” (T. Kocowski, za: E. Nęcka, 2012, s. 26) pozwala jedynie na zaakcentowanie kierunku poszukiwań i próbie odnalezienia w jednostce predyspozycji, które odpowiednio długo stymulowane i uświadamiane prowadzić mogłyby do twórczych osiągnięć. Do bycia twórczym konieczna jest wiara w celowość i wartościowość procesu twórczego (A. Cudowska, 2004, s. 185), a ta nie jest zbyt mocno zakorzeniona w umysłach nauczycielskich, gdzie poznawcze standardy wyznaczają strategie postępowania. Przełamując istnienie „silnej bariery mentalnościowej przed przyzwoleniem i sobie, i innym na kreatywne myślenie i twórcze zachowania” (A. Cudowska, 2004, s. 184) podjęto próbę identyfikacji rodzajów podejścia nauczycieli placówki specjalnej do praktyki edukacyjnej.

Sumując wyniki uzyskane przez badanych pedagogów specjalnych we wszystkich skalach „Kwestionariusza Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT), z uwzględnieniem przedziału punktów możliwych do zdobycia w zakresie -96 do 96, wytypowano liczbę nauczycieli reprezentujących potencjalnie twórcze, niejednoznaczne i reakcyjne podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech jej obszarów. Kolorem zaakcentowano obszar personologiczny stanowiący podstawę do dalszych analiz w tym rozdziale. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 6.1.

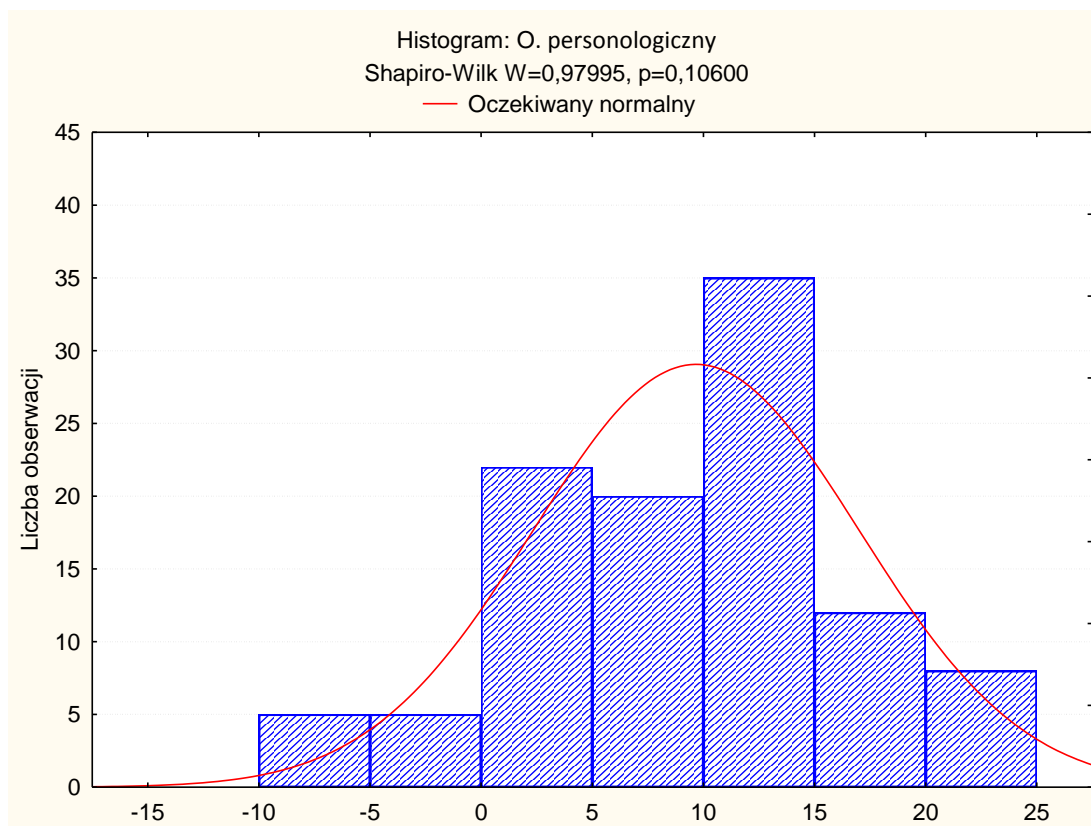
Jak wynika z tabeli ponad 80% badanych pedagogów specjalnych prezentuje potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie wytypowanego obszaru, natomiast niespełna 5% preferuje podejście reakcyjne. Ostrożność interpretacyjna zmusza jednak do powstrzymania się od zachwyty na tym etapie analizy, ponieważ dopiero w porównaniu z wynikami uzyskanymi za pomocą „Skali Preferencji TOŻ” A. Cudowskiej (2004) będzie możliwa jakakolwiek sensowna konkluzja.

Chcąc zgłębić „naturę” zmiennej jaką jest podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego, posłużono się graficznym opracowaniem wyników w postaci histogramu (rys. 6.1), szacując podobieństwo rozkładu wytypowanej zmiennej do rozkładu normalnego lub jego asymetrii.

Tabela 6.1 Podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów (wytypowany obszar personologiczny)

Skale Rodzaj podejścia do praktyki edukacyjnej	Obszar personologi czny		Obszar interakcyjny		Obszar kierunkowy		Obszar środowiskowy		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Podejście reakcyjne	5	4,67	8	7,48	14	13,08	17	15,89	10	9,35
Podejście niejednoznaczne	15	14,02	19	17,76	18	16,82	42	39,25	17	15,89
Podejście potencjalnie twórcze	87	81,31	80	74,76	75	70,1	48	44,86	80	74,76
Razem	107	100	107	100	107	100	107	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 6.1 Rozkład zmiennej „podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w obszarze kierunkowym”

Źródło: badania własne

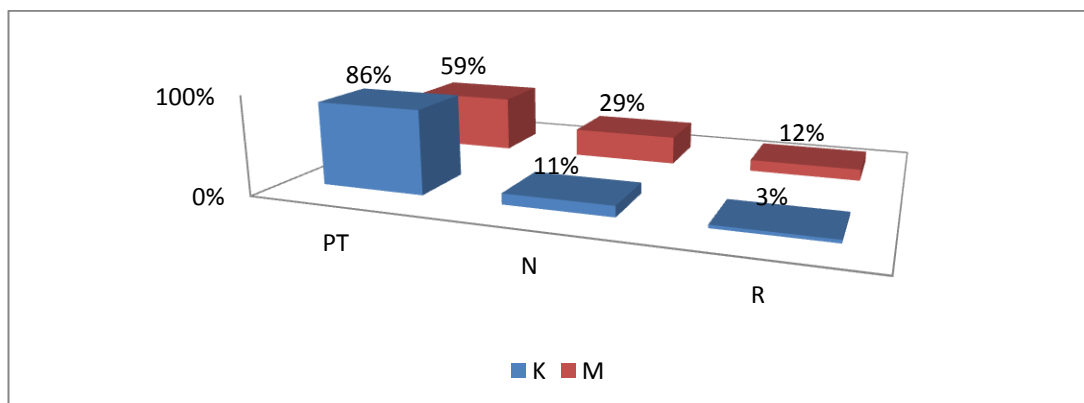
Przedstawiony rozkład można uznać za zbliżony do normalnego (test Shapiro-Wilka $p > 0,05$).

Celem wykazania zależności między cechami indywidualnymi badanych pedagogów specjalnych a rodzajem ich podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego dokonano zestawień liczbowych, procentowych oraz prezentacji wyników w postaci graficznej, czyniąc tym samym proces analizy i interpretacji bardziej przejrzystym. Rozkład zmiennej „płeć” w zakresie każdego rodzaju podejścia do praktyki edukacyjnej prezentuje tabela 6.2 oraz rysunek 6.2.

Tabela 6.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego

Typ podejścia do praktyki edukacyjnej	PŁEĆ K		PŁEĆ M		Razem	
	N	% z N=90	N	% z N=17	N	% z N=107
Podejście potencjalnie twórcze	77	86	10	59	87	81
Niejednoznaczne	10	11	5	29	15	14
Reakcyjne	3	3	2	12	5	5
Razem	90	100	17	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 6.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych w zakresie obszaru personologicznego

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne, K- kobiety, M - mężczyźni

Analiza powyższych zestawień pozwala stwierdzić, że rozkład badanych pedagogów pod względem reprezentacji poszczególnych typów podejść w obu grupach jest podobny. Najwięcej pedagogów specjalnych przejawia potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej, druga grupa reprezentuje podejście niejednoznaczne, natomiast najmniej nauczycieli w odniesieniu do swoich obowiązków zawodowych przyjmuje postawę reakcyjną. W celu ustalenia, czy płeć różnicuje badaną próbę pod względem reprezentowanego podejścia do praktyki obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 6.3).

Tabela 6.3 Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney`a dla zmiennej „płeć” w grupie kobiet i mężczyzn – pedagogów specjalnych

Obszar personologiczny	Średnia ranga K	Średnia ranga M	U	Z skorygowane	p
	5069,5	708,5	555,5	1,783734	0,074468

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: U – statystyka testu Manna-Whitney`a, p – poziom istotności

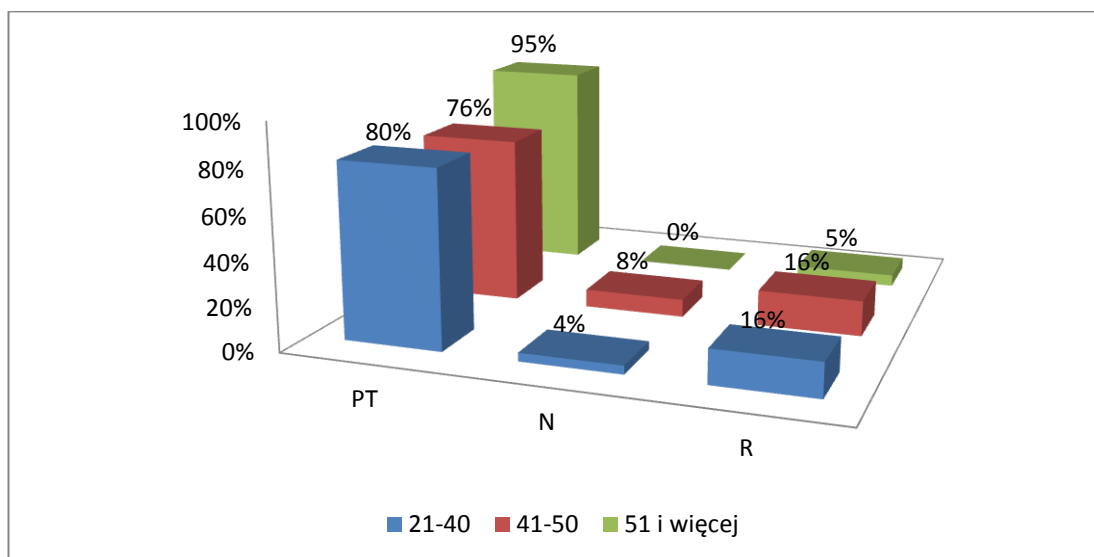
Wszystkie współczynniki wykazały brak istotnych różnic z punktu widzenia statystyki, zatem płeć nie różnicuje podejścia pedagogów specjalnych w zakresie obszaru personologicznego.

Kolejną cechę indywidualną jaką wzięto pod uwagę w procesie weryfikacji uwarunkowań podejścia twórczego do praktyki edukacyjnej był wiek badanych pedagogów specjalnych. Rozkład wytypowanej zmiennej w obrębie trzech rodzajów podejścia w obszarze personologicznym prezentuje tabela 6.4 oraz rysunek 6.3. We wszystkich przedziałach wiekowych najliczniejszą grupę stanowili pedagodzy specjalni reprezentujący potencjalnie twórcze podejście do pełnionej roli zawodowej w obrębie obszaru personologicznego. Niestety drugą co do liczebności grupę reprezentowali nauczyciele przejawiający reakcyjną postawę w wymiarze podmiotowym. Pozostałych cechowało niejednoznaczne podejście. W celu ustalenia, czy wiek badanych pedagogów różnicuje typ reprezentowanego przez nich podejścia w obszarze personologicznym obliczono określony współczynnik korelacji (Kruskal-Wallis test: $H(2, N=107) = 3,534865$ $p = 0,1708$), który nie wykazał istotności statystycznej, zatem można wnioskować, że wiek nie jest zmienną decydującą o typie podejścia do praktyki edukacyjnej.

Tabela 6.4 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego

Typ podejścia do praktyki edukacyjnej	Wiek 21-40		Wiek 41-50		Wiek 51 i więcej		Razem	
	N=51	% z N=51	N=37	% z N=37	N=19	% z N=19	N=107	% z N=107
Podejście potencjalnie twórcze	41	80	28	76	18	95	87	81
Niejednoznaczne	2	4	3	8	0	0	5	5
Reakcyjne	8	16	6	16	1	5	15	14
Razem	51	100	37	100	19	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 6.3 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne

Sposób opanowania „mistrzostwa pedagogicznego” (J. Jagieła, 1996, s. 20) w rozumieniu twórczej profesji nauczycielskiej z pewnością determinować będzie kolejna zmienna wzięta pod uwagę w charakterystyce pedagogów specjalnych, a mianowicie stopień awansu zawodowego. Rozkład cechy w badanej próbie prezentują tabele 6.5 i 6.6 oraz rysunek 6.4.

Tabela 6.5 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych

Obszar personologiczny	Stopień awansu zawodowego					Razem
	Brak danych	Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	
Podejście potencjalnie twórcze	9	1	21	20	36	87
Niejednoznaczne	1	0	6	2	6	15
Reakcyjne	0	0	2	0	3	5
Razem	10	1	29	22	45	107

Źródło: badania własne

Tabela 6.6 Procentowy rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej

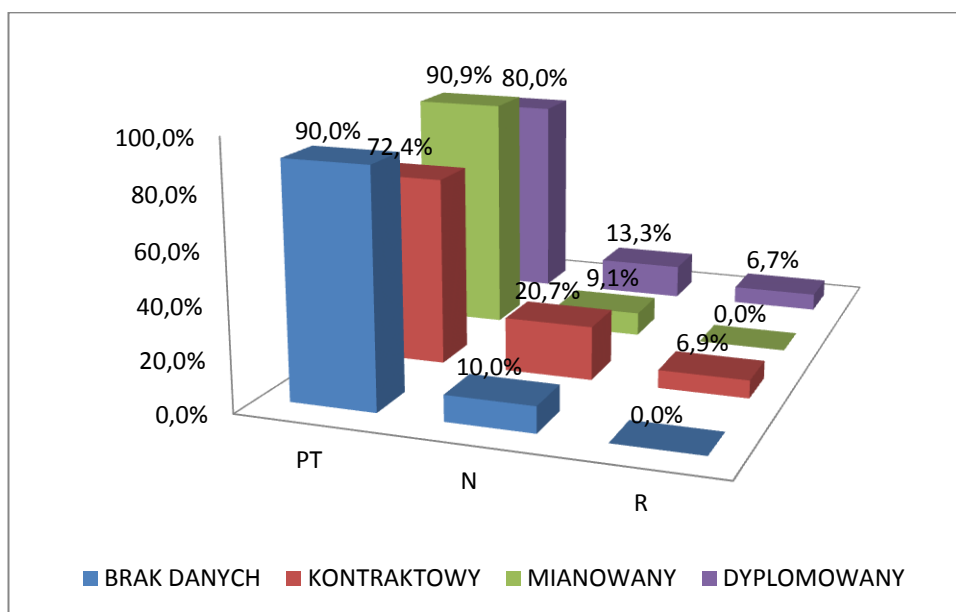
Obszar personologiczny	Brak danych %	Stażysta %	Kontraktowy %	Mianowany %	Dyplomowany %
Podejście potencjalnie twórcze	90	100	72,4	90,9	80
Niejednoznaczne	10	0	20,7	0,1	13,3
Reakcyjne	0	0	6,9	0	6,7
Razem	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne

Analiza pozyskanych danych pozwala stwierdzić zdecydowaną przewagę osób reprezentujących potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w obrębie każdej z wyróżnionych grup zawodowych. Najmniej liczną grupę stanowili pedagodzy o reakcyjnym podejściu. Pozostali reprezentowali postawę niejednoznaczną. Najliczniej tę ostatnią przejawiali pedagodzy specjaliści legitymujący się stopniem „kontraktowy”. Wydawać by się mogło, że podejście

niejednoznaczne do praktyki edukacyjnej w obrębie obszaru personologicznego czyli najbardziej podmiotowego ma wiele wspólnego z postawą określoną przez H. Kwiatkowską (2008, s. 208-209) jako godzenie „nastawienia na asekurację z nastawieniem na ryzyko. (...) Skutkiem może być ciągle oscylowanie między przekonaniem, że »wszystko jest możliwe«, a przekonaniem, że »nic się nie da zrobić«”. Fakt, że 20,7% nauczycieli kontraktowych reprezentowało taką postawę tłumaczyć można fazą „wchodzenia w zawód” (H. Kwiatkowska, 2008), która charakteryzuje się przejawianiem niespójnych zachowań.

W celu potwierdzenia hipotezy, że stopień awansu zawodowego różnicuje badanych pedagogów specjalnych pod względem reprezentowanego przez nich typu podejścia do praktyki edukacyjnej obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie (Kruskal-Wallis test: $H(3, N=106)=2,803611$ $p=0,4229$). Zatem omawiana zmienna nie determinuje twórczego podejścia pedagogów specjalnych do własnej praktyki zawodowej.



Rys. 6.4 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej

Źródło: badania własne

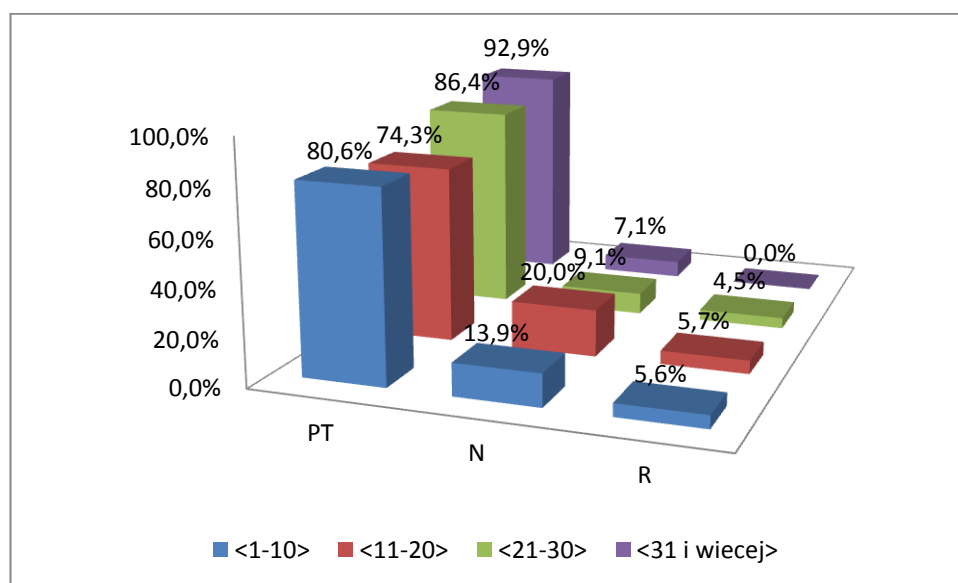
Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne

Kolejną zmienną, którą wzięto pod uwagę w charakterystyce podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej był „staż pracy” ankietowanych nauczycieli. Rozkład cechy w badanej próbie prezentuje tabela 6.7 oraz rysunek 6.5.

Tabela 6.7 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej

Obszar personologiczny	Staż pracy 1-10		Staż pracy 11-20		Staż pracy 21-30		Staż pracy 31 i więcej		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Podejście potencjalnie twórcze	29	80,6	26	74,3	19	86,4	13	92,9	87	81,3
Reakcyjne	2	5,5	2	5,7	1	4,5	0	0	5	4,7
Niejednoznaczne	5	13,9	7	20	2	9,1	1	7,1	15	14
Razem	36	100	35	100	22	100	14	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys.6.5 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej

Źródło: badania własne

Podobnie jak w przypadku zmiennej „stopień awansu zawodowego” pod względem stażu pracy najliczniejszą grupę w obrębie każdego przedziału lat

stanowili pedagodzy potencjalnie twórczy w zakresie obszaru personologicznego. Podejście niejednoznaczne najliczniej (20%) reprezentowali pedagodzy ze stażem 11-20 lat. Spośród nauczycieli legitymujących się stażem pracy „31 i więcej” ani jedna osoba nie prezentowała reakcyjnego podejścia do praktyki edukacyjnej. Sprawdzając istnienie współzależności między stażem pracy badanych pedagogów specjalnych a typem podejścia w obszarze personologicznym obliczono współczynnik korelacji (Kruskal-Wallis test: $H(3, N=107) = 3,582745$ $p = 0,3102$), który nie wykazał istotności statystycznej. Zatem podobnie jak pozostałe zmienne staż pracy nie różnicował badanej próby w zakresie rodzaju prezentowanego podejścia do praktyki edukacyjnej.

Doprecyzowując zakres zmiennych wziętych pod uwagę jako ostatnie w zakresie cech indywidualnych pedagogów specjalnych należy podkreślić, że liczba stanowisk zawierała w sobie następujące kategorie: nauczyciel przedmiotu, nauczyciel terapeuta (logopeda, rehabilitant itp.), nauczyciel – wychowawca, terapeuta WWRD (Wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka), nauczyciel zespołu rewalidacyjno-wychowawczego, nauczyciel indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, nauczyciel nauczania indywidualnego, psycholog/pedagog oraz inne. Z kolei „liczba rodzajów niepełnosprawności”, z którymi pracują badani pedagodzy specjali dotyczyła takich kategorii jak: niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim, niepełnosprawność ruchowa, sprzężona, sensoryczna (słabosłyszący, niesłyszący, słabowidzący, niewidomi) oraz spektrum autyzmu.

Dla określenia zależności między zmiennymi „liczba stanowisk” oraz „liczba rodzajów niepełnosprawności”, z którymi pracują pedagodzy specjali w obrębie każdego z wytypowanych obszarów, obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Żaden ze współczynników nie wykazał istotności statystycznej (tabela 6.8). Ponadto zbadano również zależności po skategoryzowaniu obszarów na klasy „podejścia twórczego”, „niejednoznacznego” oraz „reakcyjnego” jednak również uzyskano brak zależności (tabela 6.9). Zatem zarówno liczba stanowisk jak i ich zróżnicowanie rodzajem niepełnosprawności uczniów/wychowanków nie wpływa na podejście twórcze do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego.

Tabela 6.8 Wartość współczynników rho-Spearmana między wynikami uzyskanymi w zakresie czterech obszarów a „liczbą stanowisk” oraz „liczbą rodzajów niepełnosprawności”, z którymi pracują pedagodzy specjaliści

Obszar	Liczba stanowisk	p	Liczba rodzajów niepełnosprawności	p
	personologiczny	2,6%	0,789836	5,7%
interakcyjny	10,7%	0,274463	18,0%	0,063472
kierunkowy	16,5%	0,090008	-0,5%	0,955980
środowiskowy	-3,4%	0,725457	-9,5%	0,330163
RAZEM KPT	7,1%	0,470110	3,6%	0,714083

Źródło: badania własne

Tabela 6.9 Wartości współczynników korelacji Kruskala-Wallisa po skategoryzowaniu obszarów na typy podejścia: potencjalnie twórcze, niejednoznaczne i reakcyjne

Kruskal-Wallis test:	Liczba stanowisk	Liczba rodzajów niepełnosprawności
Op	H (2, N= 107) =0,5189364 p =0,7715	H (2, N= 107) =0,9894677 p =0,6097
Oi	H (2, N= 107) =0,5815623 p =0,7477	H (2, N= 107) =3,156915 p =0,2063
Ok	H (2, N= 107) =0,3879687 p =0,8237	H (2, N= 107) =2,347028 p =0,3093
Oś	H (2, N= 107) =0,0666057 p =0,9672	H (2, N= 107) =0,2954683 p =0,8627
RAZEM KPT	H (2, N= 107) =2,308166 p =0,3153	H (2, N= 107) =3,113797 p =0,2108

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: Op – obszar personologiczny, Oi – obszar interakcyjny, Ok – obszar kierunkowy, Oś – obszar środowiskowy, KPT – „Kwestionariusz Podejścia Twórczego w edukacji”

Weryfikację preferowanych orientacji życiowych przez badanych nauczycieli przeprowadzono w oparciu o autorskie narzędzie A. Cudowskiej (2004) „Skalę Preferencji TOŻ”. Sens koncepcji twórczych orientacji życiowych oparty jest na przekonaniu, że osoby, które je reprezentują cechuje lepsze przystosowanie do zmiennej i złożonej współczesnej rzeczywistości (A. Cudowskiej, 2004, s. 132). Reprezentując stanowisko egalitarnego podejścia do twórczości autorka wzorowała się na koncepcjach psychologii humanistycznej, samorealizację jednostki czyniąc nadrzędnym elementem swojej teorii. Ujmując zjawisko twórczości przez pryzmat procesu oraz wartości definiuje twórczą orientację życiową jako „(...) wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego jednostki, jej stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czy wreszcie czynników środowiskowych” (A. Cudowska, 2004, s. 129). W tym rozumieniu doskonale wpisuje się w zakres personologicznego obszaru, traktowanego w niniejszej dysertacji jako osobiste pole działania jednostki. Zatem obszar ten choć dotyczy indywidualnego ekosystemu osoby jest składową praktyki edukacyjnej, determinowaną przez paradygmaty: człowieczeństwa, odpowiedzialności i samoaktualizacji (za: K. Plutecka, 2005).

Istotą przeprowadzonych badań w zakresie obszaru personologicznego było między innymi określenie preferencji orientacji życiowych badanych pedagogów specjalnych w dychotomicznym układzie twórcze – zachowawcze. W zakresie wytypowanych przez autorkę czterech kategorii: „nowe sytuacje”, „nowe wytwory”, „elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia” oraz „twórczość jako wartość” badani nauczyciele prezentowali osobiste preferencje.

Interpretacji uzyskanych wyników dokonano w oparciu o analizę statystyk opisowych, które prezentuje tabela 6.10. Średnie wyniki uzyskane w poszczególnych skalach są dodatnie, co przesługuje przejawianą przez pedagogów tendencję w kierunku twórczych orientacji życiowych. Jednak łączny wynik uzyskany w skali orientacji życiowej równy 15,54 to 21,58% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania. Nie jest to zatem rezultat wysoki.

Do stworzenia syntetycznej tabeli informującej o liczbie pedagogów z preferencją zachowawczych, ambiwalentnych i twórczych orientacji życiowych założono, że skala stenowa zostanie wyznaczona na podstawie możliwych do zdobycia punktów w obrębie poszczególnych wymiarów. Kolejna klasyfikacja

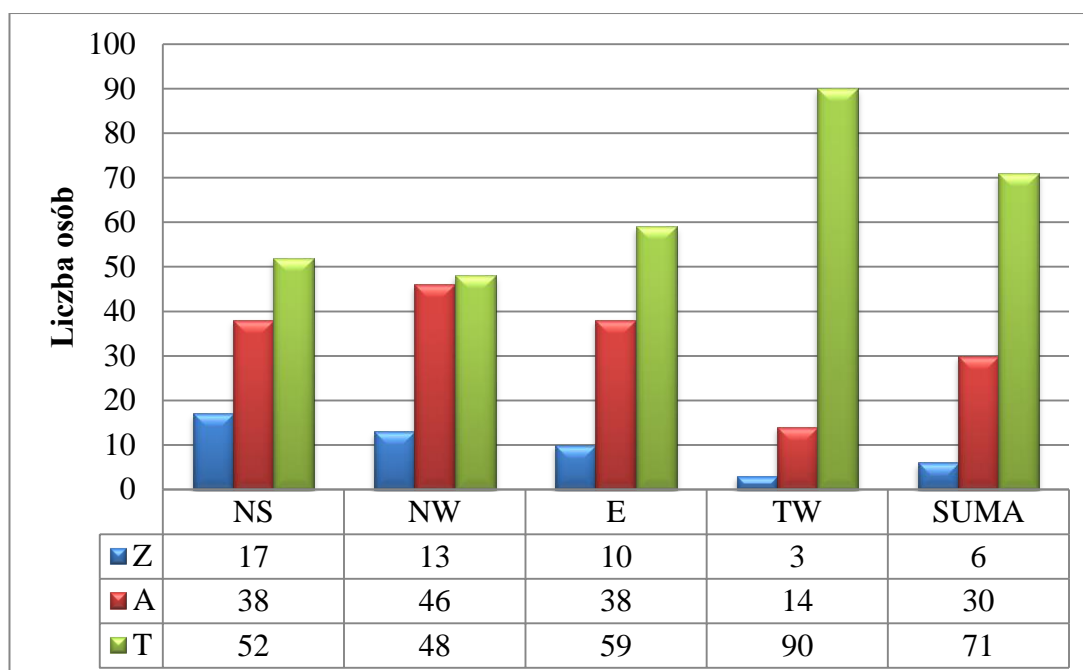
polegała na przypisaniu stenom 1,2,3,4 orientacji **Zachowawczej**, 5,6 orientacji **Ambiwalentnej**, a 7,8,9,10 orientacji **Twórczej**. Wyniki prezentuje rysunek 6.2.

Tabela 6.10 Statystyki opisowe dla Skali Preferencji TOŻ

Skale	Minimum	Maksimum	M	Me	SD
Nowe sytuacje	-10	17	2,49	2	5,36
Nowe wytwory	-8	16	2,68	2	4,87
Elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia	-6	15	3,34	3	4,38
Twórczość jako wartość	-5	17	7,04	7	4,93
Razem TOŻ	-23	56	15,54	17	16,73

Źródło: badania własne

Objaśnienie skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Minimum, Maksimum – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe



Źródło: badania własne

Rys. 6.6 Preferencje orientacji życiowych pedagogów specjalnych według założeń skali -18 do 18

Objaśnienia skrótów: NS – nowe sytuacje, NW – nowe wytwory, E – elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia, TW – twórczość jako wartość, T – twórcza orientacja życiowa, A – ambiwalencja, Z – zachowawcza orientacja życiowa

Dominacja pedagogów specjalnych prezentujących twórczą orientację życiową nad nauczycielami o zachowawczej orientacji w mniejszym lub większym stopniu jest zauważalna w każdej z kategorii analitycznych zastosowanego narzędzia. Najwięcej osób skierowanych „ku twórczości” wytypowano w zakresie pojmowania twórczości jako wartości. Rozumiejąc wagę tak postrzeganej twórczości w świadomości badanych pedagogów specjalnych, należałoby jeszcze raz podkreślić słowa autorki skali TOŻ, że „(...) kreatywność człowieka jest silnie aksjologicznie nasycona. (...) potrzebna jest wiara w (...) wartościowość samego procesu, (...) by potencjał kreatywny jednostki mógł się rozwinąć” (A. Cudowska, 2004, s. 185). Ten istotny warunek rozwijania twórczych predyspozycji spełniło 84,11% badanych pedagogów specjalnych. W zakresie tego samego czynnika uplasowało się także najmniej osób (2,80 %) prezentujących zachowawczą orientację życiową.

Najmniejsze różnice zarysowujące się pomiędzy grupami pedagogów reprezentujących twórcze i ambiwalentne orientacje życiowe wystąpiły w obrębie czynnika „nowe wytwory” (NW). Obydwie grupy praktycznie zrównały się pod względem reprezentującej ich liczby osób (T - 48; A - 46).

Interesującym zjawiskiem jest fakt, że we wszystkich kategoriach skali TOŻ dość duża liczba osób prezentuje stanowisko ambiwalentne. Ta grupa „niezdecydowanych” zajmująca przestrzeń „pomiędzy” wyraźnie określonymi typami orientacji wyłonić się mogła - zgodnie z sugestią autorki skali - w dwojaki sposób. Częstym wyborem opcji pośredniej w postaci deklaracji „a - trochę do mnie pasuje” oraz „b - trochę do mnie nie pasuje” lub skłonnością do równie częstego wyboru opcji „zewnątrznych” zamykających skalę w postaci twierdzeń: „A - pasuje do mnie” lub „B - nie pasuje do mnie” bez decydującej przewagi któregośkolwiek z nich (A. Cudowska, 2004, s. 169). Pedagogom tym, nie dysponującym zdecydowanym stanowiskiem w zakresie preferencji konkretnie zdefiniowanych, można by zarzucić zachowawczość postawy i brak odwagi w jednostronnej deklaracji. Jednak byłby to zbyt daleko wysunięty wniosek. Skoro autorka skali podkreśla, że jej narzędzie bada jedynie „skłonność do pewnych zachowań” (A. Cudowska, s. 182) może należałoby tę grupę ambiwalentnych osób potraktować jako tych, których warto przekonać do przejścia na „właściwą stronę mocy” twórczości, uświadomić jej potencjał, wyzwolić potrzebę kreacji, zarazić twórczym bakcylem. Tym bardziej, że: „Niejednokrotnie terapeuta musi zmobilizować swą kreatywność, aby wesprzeć, ujawnić aktywność osób z upośledzeniem”

(A. Prokopiuk, 2009, s. 15). Dlatego jeśli nie w osobistym, to przynajmniej w zawodowym wymiarze powinność nakazywałaby to uczynić.

Celem wykazania związku pomiędzy wymiarem obszaru personologicznego a preferencją orientacji życiowej obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 6.11).

Tabela 6.11 Wartość współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze personologicznym a orientacją życiową badanych pedagogów specjalnych

	Nowe sytuacje	Nowe wytwory	Elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia	Twórczość jako wartość	Razem TOŻ
Obszar personologiczny	0,55	0,57	0,38	0,52	0,60

Źródło: badania własne

Wszystkie współczynniki wykazały istotność statystyczną zatem można stwierdzić, że wymiar obszaru personologicznego i orientacja życiowa badanych pedagogów specjalnych są współzależne. Warto zwrócić uwagę zwłaszcza na wysoki poziom korelacji w skalach: „nowe sytuacje”, „nowe wytwory” oraz „twórczość jako wartość”. Wymiar obszaru personologicznego pod względem treści i zakresu jest bardzo bliski kategorii twórczych orientacji życiowych, dlatego wykazana współzależność wydaje się zasadna. Dodatni współczynnik korelacji pozwalający przewidzieć tendencję wzrostową wartości w obu zmiennych powinien znaleźć odzwierciedlenie w odniesieniu do grupy pedagogów specjalnych reprezentujących w obszarze personologicznym potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej (N=87). Według wykazanej zależności wytypowana grupa w Skali Preferencji TOŻ powinna osiągnąć wysokie wyniki. Przedstawiona poniżej tabela prezentuje omówiony związek. Potencjalnie twórczy pedagodzy specjaliści w zakresie obszaru personologicznego uzyskali w skali TOŻ wyniki świadczące o preferowanej przez nich twórczej orientacji życiowej (18,78).

Tabela 6.12 Wyniki uzyskane w skalach TOŻ przez grupę pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru personologicznego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze personologicznym N=87	M	Me	Min.	Maks.	SD
Nowe sytuacje	3,33	3	-10	17	5,10
Nowe wytwory	3,44	2	-7	16	4,56
Elastyczność ...	4,05	4	-6	15	4,43
Twórczość jako wartość	7,97	8	-2	17	4,42
Razem TOŻ	18,78	18	-23	56	15,42

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Porównując wyniki uzyskane przez pedagogów specjalnych (N=107) w Skali Preferencji TOŻ z wyborami preferencji życiowych innej grupy pedagogów w badaniach K. Parys (2013) wzięto pod uwagę tylko nauczycieli pracujących w wyróżnionej przez autorkę placówce X (N=37), ponieważ podobnie jak w badaniach autora niniejszej rozprawy w jej skład wchodził pedagogów zatrudnieni w szkole i internacie. Porównanie obu grup ze względu na podobną specyfikę pracy wydało się więc interesujące. Uzyskane wyniki wśród pedagogów pracujących w placówce X nie odbiegają zbytnio od tych otrzymanych w badaniach własnych. Istotne różnice wystąpiły jedynie w podskali „elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia”. Pod tym względem pedagodzy specjaliści w badaniach autora pracy uzyskali wyższe wyniki (3,34) niż nauczyciele zatrudnieni w placówce X (1,92).

Tabela 6.13 Porównanie wyników w Skali Preferencji TOŻ uzyskanych przez pedagogów specjalnych w badaniach K. Parys (2013) i A. Bukowy (2015)

	Skale TOŻ	M	SD	Me	Min	Maks	t	p
K. Parys Placówka X N=37	Nowe sytuacje	2,32	4,07	3	-5	11	-0,201	0,421
		2,49	5,36	2	-10	17		
A. Bukowy N=107	Nowe wytwory	2,22	4,04	2	-7	11	-0,565	0,287
		2,68	4,87	2	-8	16		
A. Bukowy N=107	Elastyczność ...	1,92	4,06	2	-6	12	-1,731	0,043
		3,34	4,38	3	-6	15		
A. Bukowy N=107	Twórczość jako wartość	6,08	4	6	-2	15	-1,182	0,12
		7,04	4,93	7	-5	17		

Źródło: badania własne

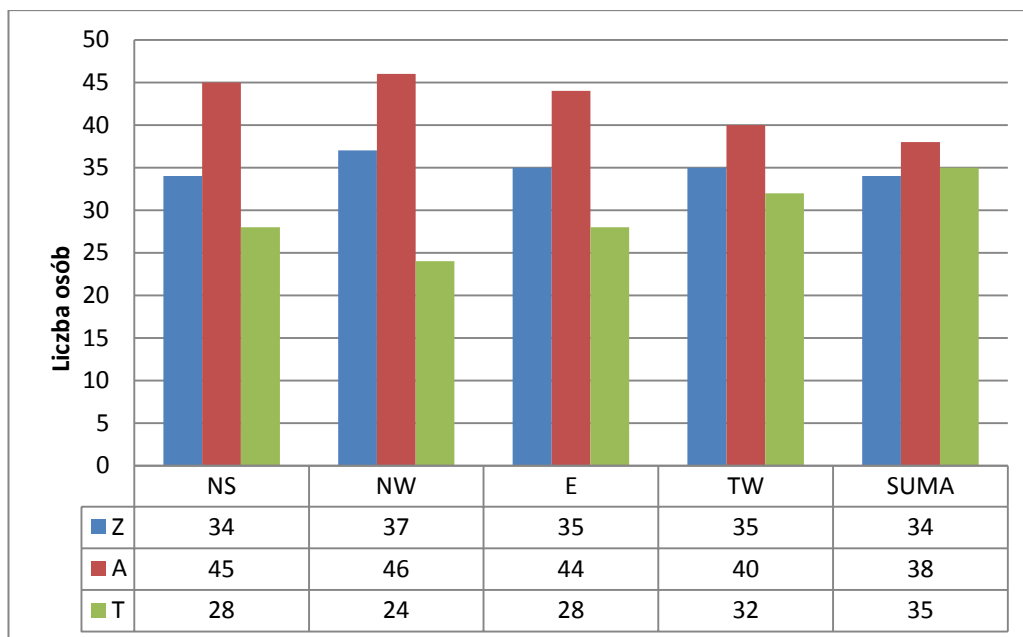
Objaśnienia skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe, t – test Studenta, p – poziom istotności

Jako ciekawostkę można potraktować fakt, że przedstawiona powyżej interpretacja wyników uzyskanych przez badanych pedagogów specjalnych w Skali Preferencji TOŻ A. Cudowskiej (2004) nie jest jedyną możliwą. W tej wersji kryteria umiejscowienia danego pedagoga specjalnego na kontinuum twórczy – zachowawczy wynikały bardziej z konstrukcji narzędzia i poczynionych założeń jego autorki, stanowiły zatem skutek pewnego rodzaju „zimnej”, teoretycznej kalkulacji. W każdej kategorii analitycznej Skali Preferencji TOŻ można było uzyskać od -18 do +18 punktów, zatem poszczególne granice preferencji życiowych zaokrąglone do liczb całkowitych (zgodnie z możliwą do uzyskania punktacją) przedstawiały się następująco:

- Orientacja zachowawcza od -18 do -3 (steny od 1 do 4),
- Ambiwalecja od -2 do +2 (steny 5 i 6),
- Orientacja twórcza od +3 do +18 (steny od 7 do 10).

W łącznym zestawieniu wartości TOŻ są sumą czterech kategorii analitycznych, zatem granice przedziałów dla „razem TOŻ” zawierały się w następujących zakresach: zachowawcza (-72 do -10), ambiwalentna (od -9 do 9), twórcza (+10 do +72).

Jednak gdyby wziąć pod uwagę rzeczywiste średnie (M) i ich zróżnicowania (SD) uzyskane w grupie (tabela 6.10) oraz zakładając, że średni/przeciętny wynik odpowiada orientacji ambiwalentnej to rozkład preferencji życiowych badanych nauczycieli prezentowałby się następująco (rysunek 6.7):



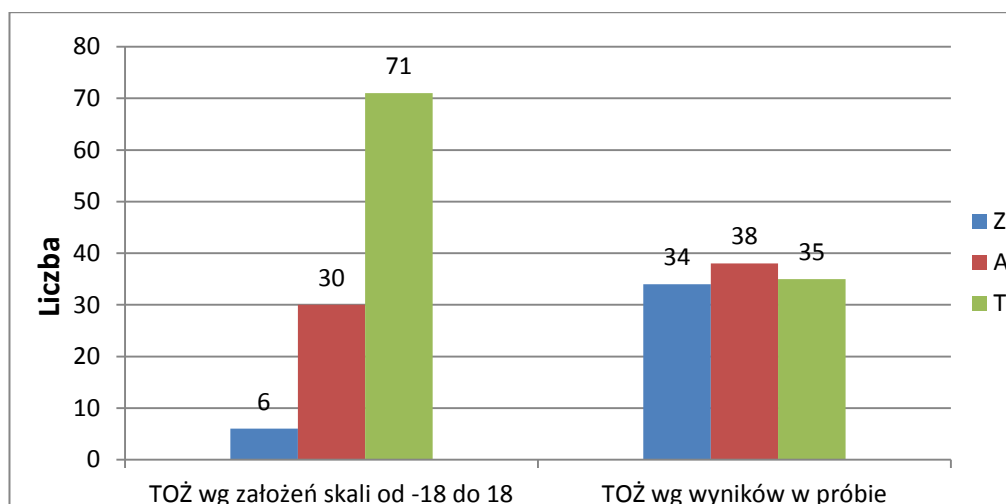
Rys. 6.7 Preferencje orientacji życiowych pedagogów specjalnych według wyników w próbie (średni, przeciętny wynik to „ambiwalentny”)

Źródło: badania własne

Granice przedziałów dla „razem TOŻ” przesunęłyby się w zakresach w następujący sposób: zachowawcza (-72 do +7), ambiwalentna (od +8 do +23), twórcza (+24 do +72). Wynik ponadprzeciętny odpowiadałby preferencjom twórczych orientacji życiowych, natomiast poniżej przeciętnej odpowiednio zachowawczym. Dominującą tendencją w zakresie wszystkich czterech wymiarów byłaby orientacja ambiwalentna. Liczba pedagogów specjalnych preferujących twórcze orientacje w ogólnym wyniku Skali TOŻ zmniejszyłaby się z 71. (według założeń skali) do 35. osób (według wyników w próbie), a więc prawie o połowę. Natomiast liczba pedagogów preferujących orientacje zachowawcze z 6. osób wzrosłaby aż do 34. nauczycieli, a więc prawie sześciokrotnie. Porównanie rozkładu preferowanych orientacji życiowych w obu wersjach interpretacji prezentuje rysunek 6.8.

W optyce przedstawionych wersji pozostanie przy opcji analizowanej przez pryzmat wyników uzyskanych w badanej próbie byłoby zasadne tylko wtedy, gdyby wytypowana grupa badawcza była reprezentatywna dla całego przekroju populacji pedagogów specjalnych. Tego jednak stwierdzić nie można, dlatego iż dobór badanych nauczycieli był podyktowany terenem badań, a nie szczegółową weryfikacją kandydatów. Jeżeli nawet taka weryfikacja miałaby miejsce kolejnym dylematem byłyby kryteria doboru do takiej grupy. Zatem warto potraktować

zaprezentowaną wersję analizy wyników przez pryzmat uzyskanych przez badanych średnich rzeczywistych w kategoriach ciekawostki interpretacyjnej. Przesunięcie wartości granicznych przedziałów „od/do” w kierunku dodatnim może świadczyć o wysokiej samoocenie badanych pedagogów specjalnych lub definiować próbę faktycznie twórczych nauczycieli.



Rys. 6.8 Porównanie dwóch wersji interpretacji wyników uzyskanych w Skali Preferencji TOŻ

Źródło: badania własne

Znaczenie wiedzy w strategiach nauczycielskiego postępowania wydaje się być kwestią bezdyskusyjną. Z perspektywy dziedziny twórczości odpowiedni jej zasób (szeroki ale nie wąsko specjalistyczny) definiujący poziom „nie douczonego laika” (E. Nęcka, 1999, s. 187) jest gwarantem możliwości dokonywania odległych skojarzeń, analogii i oryginalnych rozwiązań. Dlatego w celu określenia siły i jakości związku pomiędzy wymiarem obszaru personologicznego a wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości obliczono współczynniki korelacji dla każdej ze skal wchodzących w skład narzędzia „Co sądzisz o twórczości?” (CSOT) D. Ekiert-Oldroyd (2003). Uzyskane wartości prezentuje tabela 6.14.

Tabela 6.14 Wartości współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze personologicznym a wiedzą na temat twórczości badanych pedagogów specjalnych

Obszar personologiczny	PNT	CLT	PT	P	KIST	Razem CSOT
	0,42	0,21	0,35	0,13	0,30	0,40

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PNT – poglądy na twórczość, CLT - cechy ludzi twórczych, PT – proces twórczy, P – produkt twórczy, KIST – klimat i stymulowanie twórczości

Prawie wszystkie współczynniki korelacji poza wymiarem produktu twórczego wykazały istotność statystyczną na poziomie przeciętnym. Znacząłoby to, że podejście do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych w zakresie obszaru personologicznego współzależy od poziomu wiedzy na temat natury twórczości w podstawowych jej wymiarach. Należy się więc spodziewać, że wraz ze wzrostem wartości w obszarze personologicznym badani pedagodzy specjali osiągać będą wyższe wyniki w obrębie skal wchodzących w skład CSOT. W celu potwierdzenia powyższej zależności wyodrębniono wyniki uzyskane w CSOT przez grupę nauczycieli, którzy reprezentowali potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w obrębie obszaru personologicznego. Zależność tę przedstawia tabela 6.15. Uzyskany wynik w wytypowanej grupie pedagogów (35,67) stanowi 64,85% wyniku maksymalnego możliwego do zdobycia, zatem jest to rezultat wysoki.

Tabela 6.15 Wyniki uzyskane w skalach CSOT przez grupę pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru personologicznego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze personologicznym N=87	M	Me	Min.	Maks.	SD
PNT	11,43	11	5	16	2,12
CLT	12,76	13	1	19	3,20
PT	2,66	3	0	4	1,00
P	1,71	2	0	4	0,99
KIST	7,11	7	1	9	1,56
Razem CSOT	35,67	36	17	51	6,22

Źródło: badania własne

Objaśnienie skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe, PNT – poglądy na twórczość, CLT – cechy ludzi twórczych, PT – proces twórczy, P – produkt, KIST – klimat i stymulowanie twórczości

Obszar personologiczny najbardziej intymny ze wszystkich obszarów praktyki edukacyjnej nie mógłby być przestrzenią autokreacji i samorealizacji bez odpowiedniej atmosfery sprzyjającej kreatywności. Dlatego dopełnieniem niniejszej analizy będzie wykazanie współzależności między jego wymiarem a percepcją

klimatu w miejscu pracy badanych pedagogów specjalnych. Zestawione w tym celu wyniki posłużyły obliczeniu współczynników korelacji (tabela 6.16), które wykazały istotność statystyczną na poziomie słabym jedynie w obrębie czynnika „wyzwanie”. Ujemna wartość współczynnika sugeruje, że wysokie wyniki uzyskane w zakresie obszaru personologicznego związane będą ze spadkiem wartości w czynniku „wyzwanie”. W związku z tym ponownie zestawiono wyniki uzyskane w „Kwestionariuszu Keratogenego Klimatu Pracy” (KKKP) autorstwa M. Karwowskiego (2009) przez grupę potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w obszarze personologicznym. Omówione zestawienie prezentuje tabela 6.17.

Tabela 6.16 Wartość współczynnika korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze personologicznym a percepcją klimatu pracy badanych pedagogów specjalnych

Obszar personologiczny	Wolność i debata	Wyzwanie	Konflikt
	0,03	-0,29	0,18

Źródło: badania własne

Tabela 6.17 Wyniki uzyskane w skalach KKKP przez grupę pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru personologicznego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze personologicznym N=87	M	Me	Min.	Maks.	SD
Wolność i debata	66,84	66	30	114	16,16
Wyzwanie	41,45	41	27	67	7,89
Konflikt	23,13	23	12	27	2,90

Źródło: badania własne

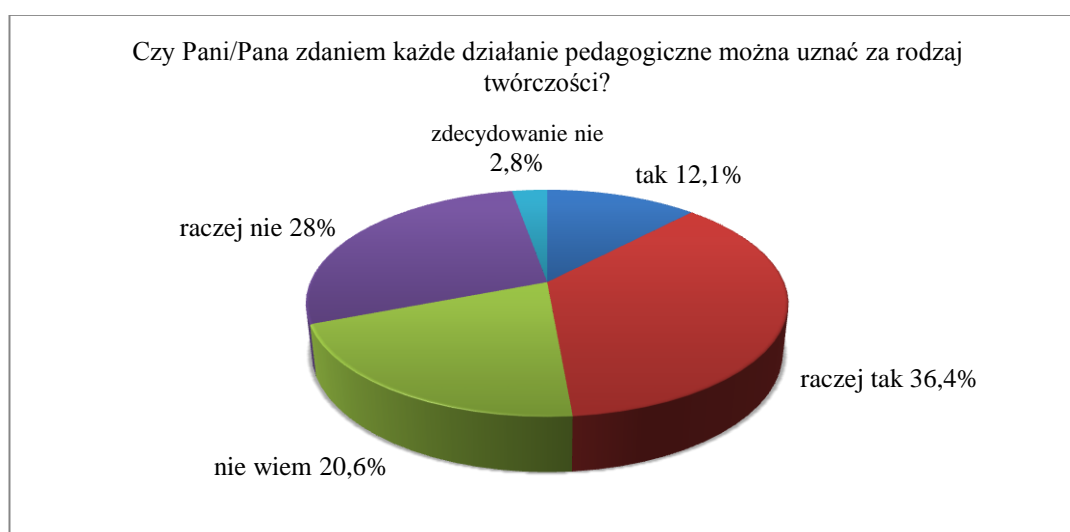
Objaśnienie skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Wyniki uzyskane przez potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w poszczególnych czynnikach „Kwestionariusza Keratogenego Klimatu Pracy” nie

potwierdziły w pełni założonej prawidłowości. Wysokość średniej w obrębie czynnika „wyzwanie” (41,45) stanowi 48,76% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania, zatem nie jest to rezultat tak niski, jakiego można by się było spodziewać. Należy pamiętać, że wzięta pod uwagę średnia pokazuje jedynie przeciętną wartość uzyskanych wyników, na którą składały się zarówno rezultaty wysokie jak i te bardzo niskie. „Brak dowodów nie jest dowodem braku związku”, (za: E. Kawalec, http://www.statsoft.pl/Portals/0/Downloads/Zrozumiec_dane_i_wyniki.pdf) a ten odniesiony tylko i wyłącznie do badanej próby, mógł nie potwierdzić istotności statystycznej pomimo prawdopodobieństwa występowania istotności klinicznej.

Ze względu na kryterium zastosowanego narzędzia opisu uzasadnionym „zabiegiem” metodologicznym wydało się autorowi niniejszej dysertacji uzupełnienie metod ilościowych jakościowym ich odpowiednikiem. Dlatego oprócz precyzowania wyborów w obrębie „Kwestionariusza Występowania Podejścia Twórczego w edukacji” badani pedagodzy specjalni wypowiedzieli się także w kwestiach poruszonych w jakościowym narzędziu badawczym „Kwestionariuszu ankiety dla pedagogów specjalnych”. Wybrane pozycje kwestionariusza dotyczyły zakresu poszczególnych obszarów występowania podejścia twórczego do praktyki edukacyjnej, w tym obszaru personologicznego także. W dalszej części opracowania zostaną zaprezentowane odpowiedzi badanych nauczycieli na poszczególne pytania dookreślające zakres omawianego w tym rozdziale obszaru.

Na pytanie o powszechność natury twórczej działania pedagogicznego rozkład odpowiedzi prezentował się następująco:



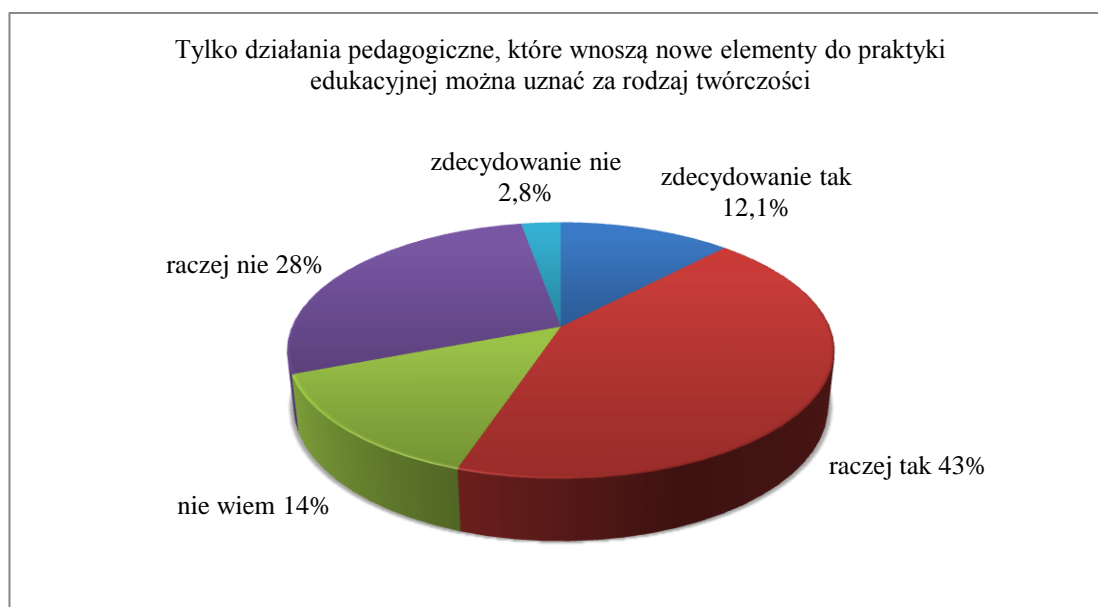
Rys. 6.9 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o twórczy charakter działania pedagogicznego

Źródło: badania własne

Blisko 49% badanych pedagogów specjalnych wyraża przekonanie, że „(...) nauczanie i wychowanie ze swej natury posiadają twórczy charakter, stąd każdy nauczyciel jest „nosicielem” tego typu osobowości. (...) jeśli ktoś jest nauczycielem, to pracuje twórczo (...)” (W. Dobrołowicz, 1995s. 139). Ta teza oprócz poprawy samopoczucia wyznających ją osób niesie w sobie wielkie przekłamanie, że w specyfice zawodu – bez względu na poziom i sposób jego wykonywania – może zawierać się element twórczy. To tak, jak jakby przypisać profesji lekarskiej przymiotnik „nieomylny” bez względu na trafność stawianych diagnoz, z racji tylko i wyłącznie wykształcenia oraz noszenia w pracy białego fartucha.

Prawie 21% pedagogów specjalnych nie wie, czy określenie „twórcze” przystoi pedagogicznemu działaniu, a ponad 30% jest temu raczej lub zdecydowanie przeciwnie. Obecność w mentalności nauczycielskiej mitów na temat natury zjawiska twórczości i jej przejawów potwierdziła się w rozkładzie odpowiedzi badanych pedagogów.

Z perspektywy cech przypisywanych wytworom twórczym w literaturze przedmiotu obejmującym kryteria „nowości i wartości” (E. Nęcka, 2012, s. 13) zapytano badanych pedagogów specjalnych o twórczą naturę działań pedagogicznych, ale tylko tych, które wnoszą nowe elementy do praktyki edukacyjnej. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli prezentuje rysunek 6.10.

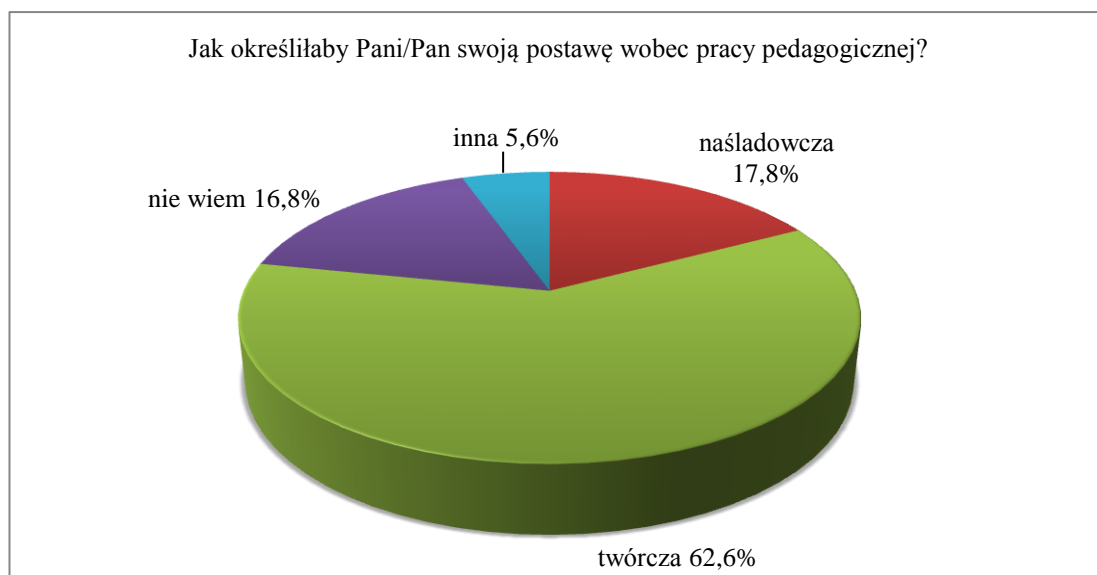


Rys. 6.10 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o element „nowości” w działaniu pedagogicznym

Źródło: badania własne

Z powyższego wykresu łatwo odczytać, że wartości procentowego rozkładu odpowiedzi w odniesieniu do poprzedniego pytania (rys. 6.9) zmieniły się jedynie w obrębie wyborów „raczej tak” oraz „nie wiem” na korzyść tego pierwszego. Zatem niespełna 7% nauczycieli aspekt „nowości” przekonuje do uznania działania pedagogicznego za twórcze, pomimo tego, że wcześniej w pytaniu o powszechną naturę każdego działania pedagogicznego, badani ci wybrali opcję „nie wiem”. Blisko 31% pedagogów zaprzeczyło postawionej tezie, co jednocześnie potwierdzałoby fakt, że tylko 29% nauczycieli w kwestionariuszu „Co sądzisz o twórczości?” CSOT potwierdziło poprawność twierdzenia, że „produkt twórczy to produkt nowy i użyteczny”.

W kwestii samooceny własnej postawy wobec pracy pedagogicznej pedagogzy specjaliści zajęli stanowiska, które prezentuje rysunek 6.11.



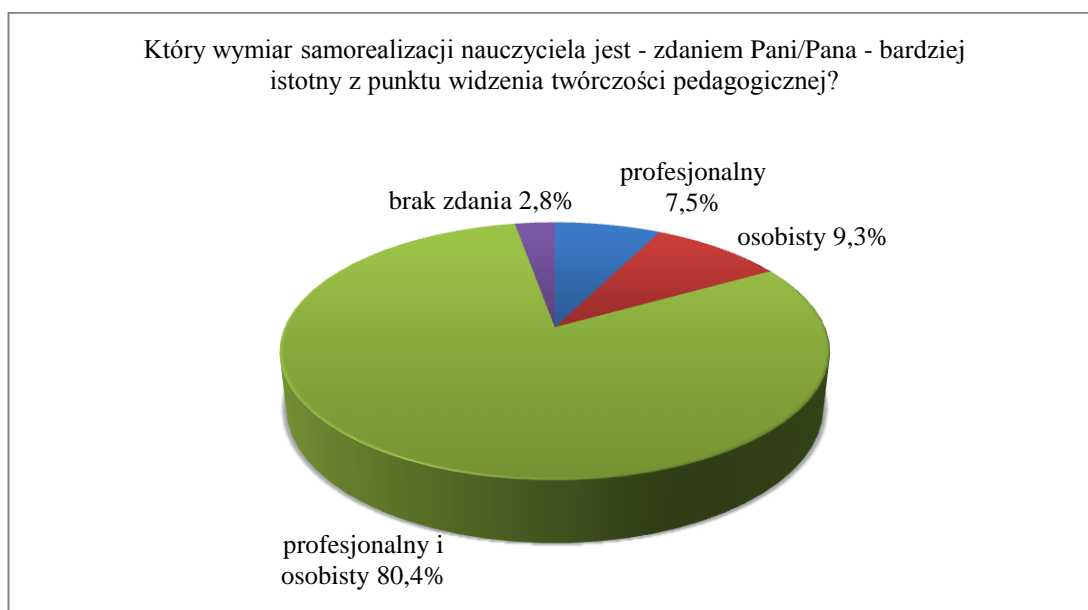
Rys. 6.11 Rozkład odpowiedzi badanych pedagogów specjalnych na pytanie o samoocenę postawy twórczej

Źródło: badania własne

Ponad 62% nauczycieli ocenia swoją postawę jako twórczą, zatem w myśl omawianego wcześniej zagadnienia odnajduje we własnej praktyce elementy nowe. Blisko 18% przyznaje się do odtwórczego charakteru własnej postawy, natomiast prawie 6% wybierając kategorię „inna” podawało najczęściej łączną opcję „naśladowczo-twórcza”. I wydaje się, że tylko ta grupa najbardziej adekwatnie odniosła się do tego zagadnienia. „Wszystkie zawody, specjalizacje itp., czyli rodzaje wykonywanych przez ludzi czynności można uszeregować na kontinuum,

którego jednym biegunem będą czynności stereotypowe, naśladowcze, zalgorytmizowane, odtwórcze itp., natomiast na drugim biegunie – czynności typowo twórcze, czyli bazujące na oryginalnych i wartościowych pomysłach” (W. Dobrołowicz, 1995, s. 140). Oczywistym jest fakt, że zawód nauczycielski powinien skłaniać się bardziej w stronę bieguna twórczego, jednak jak zauważa cytowany autor „Istnieją podstawy do twierdzenia, że wśród nauczycieli jest znacznie mniejszy odsetek osób o postawach twórczych niż wśród populacji (wszystkich obywateli)” (W. Dobrołowicz, 1995, s. 140). Zatem funkcjonujące w środowisku nauczycielskim fałszywe przekonania dotyczące natury twórczości, pozwalają mu traktować jako twórcze rzeczy, które takimi nie są i co gorsze lekceważyć te elementy, które choć zawierają w sobie autentyczne przesłanki twórczości, pominięte giną w codziennej rzeczywistości.

Podejmując kwestię twórczości rozumianej w kategoriach procesu autokreacji i dążenia do samorealizacji, zapytano pedagogów specjalnych o znaczenie poszczególnych jej wymiarów w twórczości pedagogicznej. Rozkład wyników prezentuje rysunek 6.12.

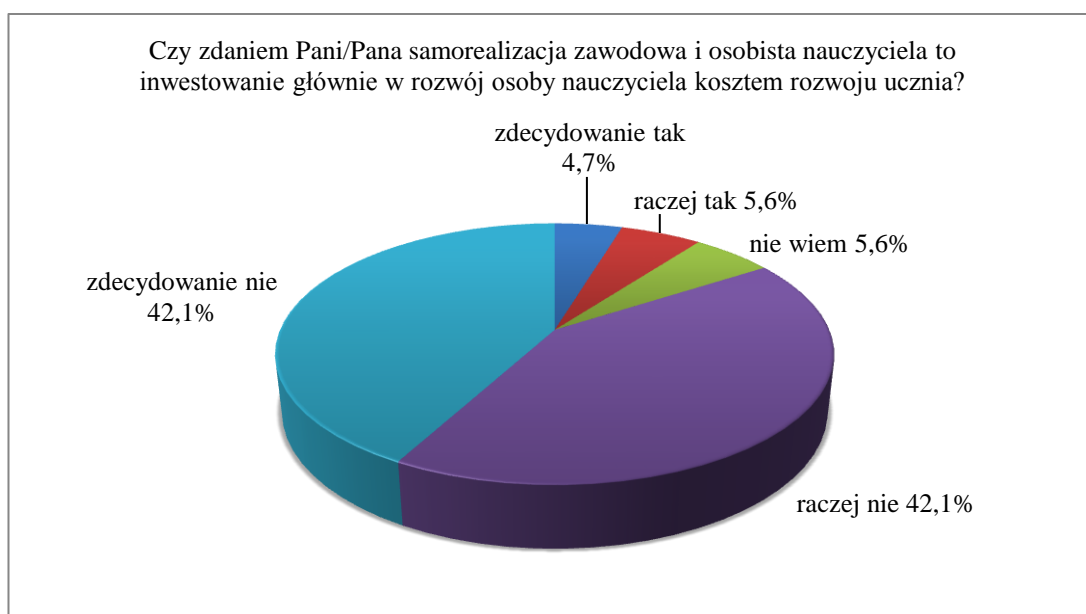


Rys. 6.12 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o wymiary samorealizacji nauczyciela

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (80,4%) uważa, że koniunkcja wymiarów: profesjonalnego i osobistego jest najbardziej istotna dla twórczości

pedagogicznej. Wyizolowanie wymiaru osobistego podkreśliło 9,3% badanych, natomiast istotną rolę wymiarowi profesjonalnemu przyznało 7,5% badanych pedagogów. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 89) „Na dobrą sprawę nauczyciel przychodzi do klasy ze swoimi osobistymi celami, które rozstrzygają o efektywności jego pracy”, zatem jeśli ich nie uwzględni w procesie stawania się twórczym pedagogiem, nigdy nie odkryje, co znaczy być pasjonatem tego zawodu. Z drugiej strony skupianie się tylko na osobistych wymiarach samorealizacji może skutkować pominięciem osoby ucznia/wychowanka w procesie dążenia do realizacji siebie. Na wiążące się z tą kwestią kolejne pytanie badani pedagodzy specjalni odpowiedzieli następująco (rysunek 6.13):



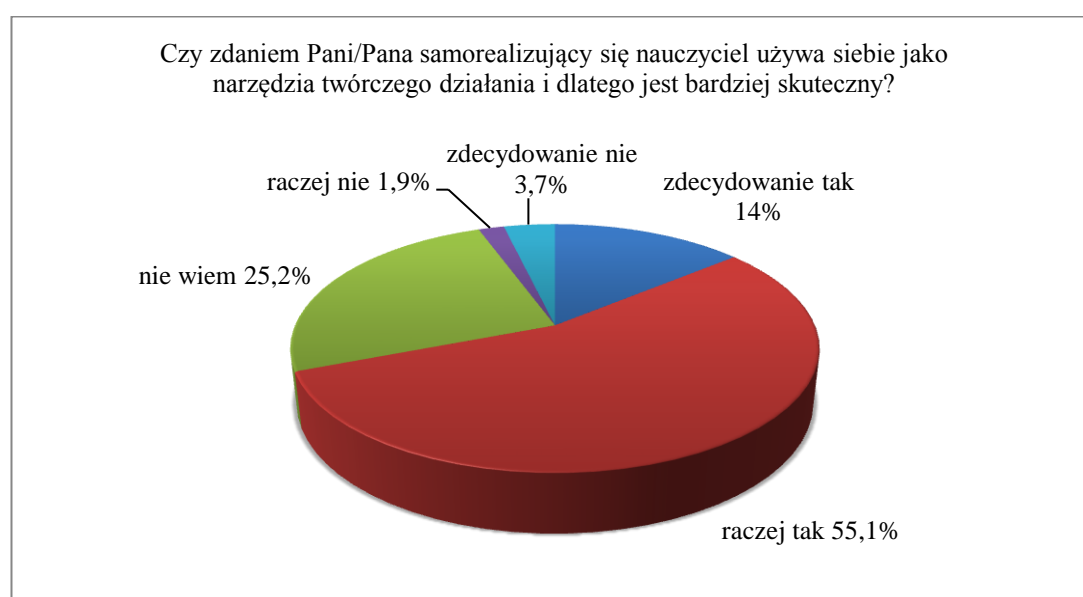
Rys. 6.13 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o istotę samorealizacji zawodowej i osobistej nauczyciela

Źródło: badania własne

Blisko 11% pedagogów dostrzega niebezpieczeństwo pominięcia osoby ucznia i jego rozwoju w dążeniu nauczyciela do realizacji siebie w wymiarze osobistym i profesjonalnym. Zdecydowana większość prezentuje bardziej lub mniej odmienne stanowisko (84,2%). K. Obuchowski (2000, s.39) twierdzi: „(...) człowiek nie ma szansy na jednoznacznie pozytywne rozwiązanie swoich osiągnięć. Nie ma wzrostu autonomii bez utraty wsparcia społecznego (...) lub wzrostu odpowiedzialności bez utraty wolności”. Jaki będzie koszt uzyskania wysokiego pułapu samorealizacji osobistej i profesjonalnej w zawodzie pedagoga specjalnego

pozostanie pytaniem otwartym. W zdroworozsądkowej kalkulacji zysków i strat wydaje się, że „(...) w polskiej szkole istnieje rodzaj stereotypu – że nauczyciel powinien dbać i zabiegać o dobro ucznia, a nie o dobro własne. To być może przysłania wiele nieprawidłowości funkcjonowania pedagogicznego, jest więc wygodne” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 242). Zdaniem autora niniejszej rozprawy jedynie pedagog dbający najpierw o rozwój własny może właściwie zadbać o rozwój powierzonych jego opiece uczniów/wychowanków, gdyż „(...) egzystencja wartościowa dla innych najpierw musi być wartościowa dla siebie” (L. Witkowski, 2000, s. 61). Stanowisko to jest zbieżne z tezą wysuniętą przez E. Nęcę (2012, s. 160), że „(...) postawy i zachowania nauczycieli są czynnikami decydującymi o twórczym rozwoju dziecka”, dla którego pedagog może stać się wzorem osobowym do naśladowania. Ponadto w zawodzie pedagoga „(...) profesjonalne osądy zależą od powiązań między tym, kim jesteśmy w życiu prywatnym, a kim z racji naszego nauczycielskiego wykształcenia i doświadczenia” (D. Tripp, 1996, s.172), zatem znaczenia osobistego rozwoju nie sposób pominąć.

Rozpatrując twórczość przez pryzmat wytworu, którym może być również zachowanie człowieka, zapytano badanych pedagogów specjalnych o kwestię pracy całą swoją osobowością w odniesieniu do samorealizującego się nauczyciela. Rozkład odpowiedzi badanych prezentuje rysunek 6.14.



Rys. 6.14 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o wykorzystanie swojej osoby w charakterze narzędzia twórczego

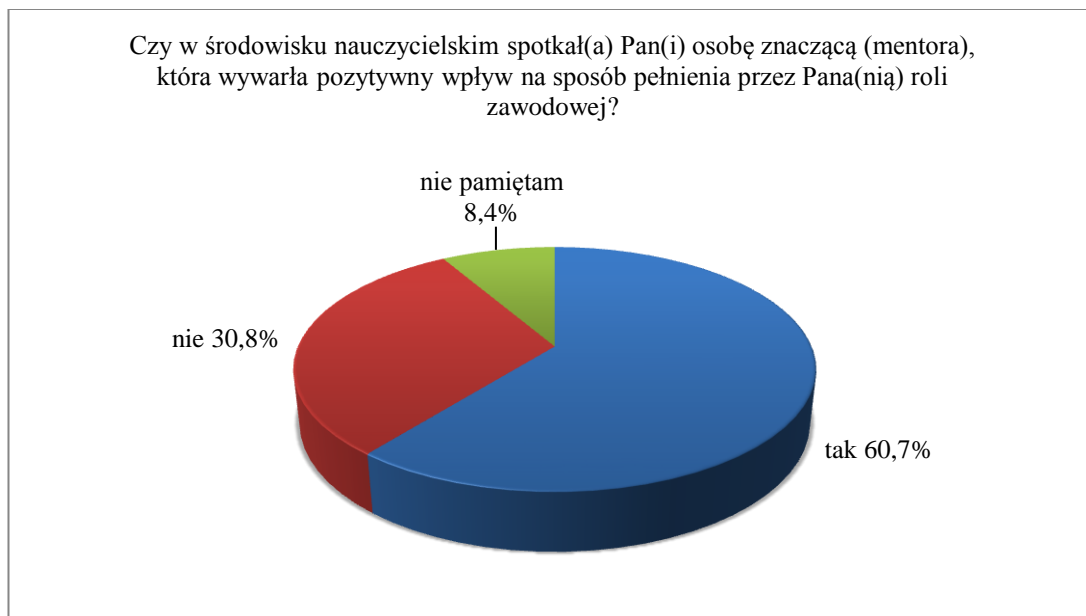
Źródło: badania własne

Jedynie 5,6% badanych pedagogów nie zgadza się z formą wykorzystania osobowości w charakterze narzędzia twórczego. Blisko 70% nauczycieli jest zdania, że właśnie uaktywnienie siebie w procesie samorealizacji gwarantuje większą skuteczność działania. Biorąc pod uwagę, że „(...) nauczyciele - to specjaliści mało twórczy”, a więc z reguły są „nosicielami” osobowości skrepowanych różnego rodzaju barierami (...)” (W. Dobrołowicz, 1995, s. 34) ekspansja ich podmiotowych wymiarów może być problematyczna. Z drugiej strony trwanie w roli bez autentycznego zaangażowania obszarów osobowości, wydaje się być postawą zakłamania. Użycie siebie w charakterze narzędzia twórczego to wyrażenie zgody na osobiste transgresje, to aprobatą procesu zmiany często bez świadomości efektu finalnego. „Bycie sobą jest nieustającym procesem istnienia w swoich dążeniach dzięki przewyciężaniu siebie, jakim się stałem, na rzecz takiego, jakim się staję” (K. Obuchowski, 1993, s. 176). To perspektywiczne „stawanie się” stanowi wartość dla samorealizującego się pedagoga, to z kolei powoduje, że „stawanie się” jego uczniów będzie dla niego równie wartościowe.

Przekonanie, że „w cieniu wielkiego drzewa nic nie wyrośnie” (za: K. Parys, 2013, s. 211) obala pogląd o konieczności łączenia przez twórczego nauczyciela roli mentora (opiekuna) z rolą modelu (wzór osobowy) w procesie opieki nad przyszłą jednostką twórczą (E. Nęcka, 2012, s. 163-167). Gdyby za takową uznać statystycznego pedagoga, pozbawiono by go możliwości wzorowania się na wybranych „mistrzach zawodu”, w myśl zasady, że niedościgniony wzór może przytłaczać swoim profesjonalizmem aż do zaniechania podjęcia działania. W celu ustalenia, czy badani pedagodzy specjalni spotkali w środowisku nauczycielskim osobę znaczącą dla ich profesjonalnego rozwoju poruszono tę kwestię w kolejnym pytaniu. Rozkład odpowiedzi prezentuje rysunek 6.15.

Zdecydowana większość pedagogów specjalnych (60,7%) spotkała w swoim środowisku osobę mentora, która wywarła pozytywny wpływ na sposób pełnienia przez nich roli zawodowej. Zdaniem H. Zuckermana (za: E. Nęcka, 2012, s. 166) „podstawową funkcją modelu w „prawdziwej” twórczości jest umożliwienie młodej osobie podpatrzenia, „jak to się robi”. Wydawać by się mogło, że w pedagogice - nieco mniej „prawdziwej twórczości” - w taki sam sposób modeluje się perspektywę odbywającego praktyki studenta. W tym miejscu warto byłoby przytoczyć założenia koncepcji „profesjonalnego artyzmu” Delli Fish, która rozróżnia uczenie się

„z praktyki” oraz „poprzez praktykę” (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 78). O ile uczenie się „z praktyki” zakłada skrupulatną reprodukcję, to już uczenie się „poprzez praktykę” jest rezultatem samodzielnego jej doświadczania i dokonywania refleksji nad jej przebiegiem (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 78-79).



Rys. 6.15 Rozkład odpowiedzi badanych pedagogów specjalnych na pytanie o wpływ osoby mentora na pełnienie roli zawodowej

Źródło: badania własne

W pierwszym przypadku istnieje ryzyko powielania podpatrzonych błędów, w drugim - uznania popełnianego błędu za osobistą normę. W konkluzji do powyższego należy zaznaczyć, że zarówno uczenie się „z praktyki” jak i „poprzez praktykę” jest potrzebne i ważne dla nauczyciela chcącego urzeczywistnić twórczość w praktyce edukacyjnej. „Naśladowanie mistrza dokonuje się na wielu poziomach, nie tylko w odniesieniu do roli zawodowej, ale także w zakresie stylu życia, upodobań, a nawet codziennych nawyków” (E. Nęcka, 2012, s. 167). Z kolei działanie „poprzez praktykę” pozwala „wybić się” na autonomię i niezależność (E. Nęcka, 2012, s. 164), tak potrzebną każdemu twórcy w procesie autonomicznego wyrażania siebie.

Zebrany materiał badawczy dotyczący podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego stanowił podstawę sformułowania wniosków. Ich opis wraz z odniesieniem do sprecyzowanych w pracy problemów badawczych zostanie zaprezentowany w dalszej części opracowania.

6.2. Wnioski z badań własnych

Odnosząc uzyskane wyniki badań do sformułowanych w niniejszej rozprawie problemów badawczych należy nadmienić, że schemat prezentacji odpowiedzi na poszczególne zagadnienia podyktowany będzie specyfiką wytypowanych obszarów praktyki edukacyjnej, nie zaś kolejnością narzuconą przez relację zależności między problemami głównymi i szczegółowymi. W ostatecznym względzie odpowiedzi na problemy główne z zachowaniem układu zaproponowanego w rozdziale metodologicznym zostaną zaprezentowane w ostatnim rozdziale dysertacji: „Twórcze podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej – podsumowanie badań własnych”. Numeracja wytypowanych problemów dotyczących interesującego nas obszaru odnosi się do pierwszych pozycji problemów szczegółowych (druga cyfra w numeracji) w obrębie czterech problemów głównych (pierwsza cyfra numeracji).

W wymiarze obszaru personologicznego zebrany materiał badawczy posłużył sformułowaniu odpowiedzi na następujące problemy szczegółowe:

- 1.1 Jaki związek zachodzi między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego?
- 2.1 Jaki związek zachodzi między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego?
- 3.1 Jaki związek zachodzi między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego?
- 4.1 Jaki związek zachodzi między percepcją klimatu dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego?

Odnosząc uzyskane wyniki z przeprowadzonych przez autorkę badań do problemu 1.1 należy stwierdzić, że w badanej próbie pedagogów specjalnych żadna z wytypowanych cech indywidualnych nauczycieli nie różnicuje prezentowanego przez nich typu podejścia do praktyki edukacyjnej. Płeć, wiek badanych, stopień awansu zawodowego, staż pracy a także liczba stanowisk oraz liczba rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani pedagodzy specjaliści nie determinują twórczego podejścia w zakresie obszaru personologicznego. W ramach każdej z wyróżnionych cech indywidualnych badani nauczyciele w zdecydowanej większości przejawiali potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej,

definiując w ten sposób siebie jako jednostki skierowane „ku twórczości”. W świetle literatury przedmiotu znane są doniesienia mówiące, że „(...) rozwój potencjału twórczego nie jest determinowany wiekiem życia, chociaż nie można go w ogóle pominąć w analizie uwarunkowań twórczości” (K. Parys, 2013, s. 77). Ponadto istnieją doniesienia badawcze stwierdzające, że osobowościowe mechanizmy twórczości nie zależą od płci, jednak kobiety ze względu na specyfikę formułowanych pod ich adresem oczekiwań społecznych, często sprzecznych z ekspansją ich potencjału, napotykają więcej przeszkód w realizacji własnego rozwoju (R. Helson, za: E. Nęcka, 2012, s. 139). Zdaniem E. Nęcki (2012, s. 152) osoby twórcze wyróżniają się na tle innych specyficznym „układem cech indywidualnych”. Nie chodzi tu jednak o uwarunkowania biologiczne (płeć, wiek), ani zawodowe (staż pracy, stopień awansu, stanowisko pracy), tylko o ponadprzeciętną inteligencję, odpowiedni styl poznawczy, a także określone cechy osobowości: otwartość, niezależność i wytrwałość (E. Nęcka, 2012, s. 152). Te zmienne jednak nie były przedmiotem przeprowadzonych badań ze względu na to, iż stanowią obszar eksploracji przedstawicieli psychologii. Wysokie wyniki uzyskane przez badanych pedagogów specjalnych w zakresie obszaru personologicznego i Skali Preferencji TOŻ mogą wskazywać na ich podwyższoną samoocenę, a ta „(...) może wspomagać inne mechanizmy wytrwałości, mimo że sama nie jest ani niezbędnym, ani wystarczającym warunkiem twórczości” (E. Nęcka, 2012, s. 147). Zatem brak związku między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych takimi jak: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, liczba stanowisk i liczba rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani nauczyciele a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru personologicznego zdaje się mieć potwierdzenie w literaturze z dziedziny pedagogiki i psychologii twórczości.

Odnosząc wyniki badań zaprezentowane w pracy do problemu 2.1 należy stwierdzić, że wiedza pedagogów specjalnych o twórczości determinuje typ reprezentowanego przez nich podejścia do praktyki edukacyjnej. Jego rodzaj w zakresie obszaru personologicznego współzależny od poziomu wiedzy na temat natury twórczości w podstawowych jej wymiarach: poglądy na twórczość, cechy ludzi twórczych, proces twórczy, produkt, klimat i stymulowanie twórczości. Prawie wszystkie współczynniki korelacji poza wymiarem produktu twórczego wykazały istotność statystyczną na poziomie przeciętnym. W literaturze przedmiotu obecne są stanowiska podkreślające nieprofesjonalną jakość wiedzy nauczycieli o twórczości

(K. J. Szmidt, 2007; A. Tokarz, A. Słabosz, 2001a). Ta grupa zawodowa najczęściej utożsamia ją z cechami intelektu, wysokość ocen na świadectwie biorąc za wskaźnik jej istnienia. Tymczasem odpowiedni poziom wiedzy o twórczości istotnie wpływa na proces przyzwolenia sobie i uczniom na bycie kreatywnym, na realizowanie potencjału twórczego w różnych dziedzinach, nie tylko tych z podtekstem intelektualnym. Blisko połowa badanych nauczycieli niejako z urzędu przyznała status twórczości każdemu działaniu pedagogicznemu, zapominając o obowiązujących kryteriach nowości i użyteczności w odniesieniu do produktu twórczego. W ramach „weralizacji sfery twórczości” ponad połowa badanych pedagogów specjalnych określiła swoją postawę wobec pracy pedagogicznej jako twórczą. Trudno wnioskować na jakiej podstawie. W literaturze przedmiotu A. Troskoleński (1978, s. 22) przestrzega: „Aby przydać chwały swoim poczynaniom, ludzie o nikłych predyspozycjach twórczych poczęli doszukiwać się w swej działalności cech twórczości. I tak oto powstały wyrażenia i zwroty, jak na przykład »twórczy stosunek do rzeczywistości«, gdy chodzi o rozsądne działanie w istniejących warunkach społecznych, »twórcza inicjatywa« w znaczeniu aktywności w ramach wykonywanego zawodu, »twórcza interpretacja«, gdy chodzi o właściwe rozumienie słowa pisanego, (...)”. Dlatego w tym miejscu należy podkreślić refleksję autora niniejszej rozprawy, że w konstrukcji jakościowych narzędzi nie uwzględnił doprecyzowania kwestii źródeł takiej interpretacji własnej postawy przez badanych nauczycieli. Odpowiedzi pedagogów stanowiłyby z pewnością interesujący materiał badawczy. Istotny związek (na poziomie przeciętnym) między wiedzą pedagogów specjalnych o twórczości a potencjalnie twórczym podejściem do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego potwierdza tym samym stanowisko naukowe o konieczności posiadania optymalnego zasobu wiedzy na poziomie „nie douczonego laika” (E. Nęcka, 2012, s. 187). Poziom ten gwarantuje margines swobody w dokonywaniu twórczych skojarzeń, odległych analogii i oryginalnych pomysłów pozbawionych tym samym specjalistycznej precyzji „od do”.

Odnosząc wyniki przeprowadzonych badań do problemu 3.1 należy stwierdzić, że wymiar obszaru personologicznego i orientacja życiowa badanych pedagogów specjalnych są współzależne - wszystkie współczynniki korelacji wykazały istotność statystyczną. Warto zwrócić uwagę zwłaszcza na wysoki poziom korelacji w skalach: „nowe sytuacje”, „nowe wytwory” oraz „twórczość jako wartość”.

Wymiar obszaru personologicznego pod względem treści i zakresu jest bardzo bliski kategorii twórczych orientacji życiowych, dlatego wykazana współzależność wydaje się zasadna. Najwięcej osób skierowanych „ku twórczości” wytypowano w zakresie czynnika „twórczość jako wartość”, stąd można wnioskować, że w badanej próbie pedagogów specjalnych ceni się osoby realizujące własną wizję świata i drogi życiowej. Uzyskane wyniki badań za pomocą Skali Preferencji TOŻ w grupie pedagogów specjalnych jednocześnie przeczą i potwierdzają doniesienia badawcze literatury przedmiotu. W badaniach A. Cudowskiej (2004) przeprowadzonych w grupie studentów różnych kierunków pedagogicznych (354 osoby) niespełna ¼ badanych ujawniła skłonność w kierunku twórczych orientacji życiowych. Z kolei badania K. Parys (2013) w grupie pedagogów specjalnych pracujących w placówce o podobnym charakterze do tej wziętej pod uwagę w niniejszych badaniach, pozwoliły wytypować ponad 80% jednostek o preferencjach twórczych. Badania autora pracy wyłoniły grupę 60% pedagogów twórczych. Kolejne badania przeprowadzone przez A. Zabiegaj w ramach niepublikowanej rozprawy doktorskiej wytypowały bardzo małą próbę pedagogów specjalnych preferujących twórcze orientacje życiowe (16%). Rozbieżność wyników badań autorki niniejszego opracowania (2014) oraz K. Parys (2013) w stosunku do badań młodzieży akademickiej można tłumaczyć specyfiką grupy badawczej studenci/nauczyciele. Natomiast rezultaty badań A. Zabiegaj (2011) odnoszące się do porównywalnej grupy 120. pedagogów specjalnych potwierdzają przekonanie funkcjonujące w literaturze „(...) że wśród nauczycieli jest stosunkowo mało osób kreatywnych” (W. Dobrołowicz, 1995, s. 38). Zatem fakt, iż zarówno w badaniach autora pracy, jak i K. Parys(2013) pedagodzy specjali osiągnęli wysokie wyniki w Skali Preferencji TOŻ, świadczyć może o tym, że mieliśmy do czynienia z grupą faktycznie twórczych nauczycieli, bądź osób o wysokim poziomie samooceny. Zasadny zatem wydaje się silny związek pomiędzy podejściem pedagogów specjalnych w zakresie obszaru personologicznego a ich preferencją twórczej orientacji życiowej.

Odnosząc wyniki badań zaprezentowanych w niniejszej pracy do problemu 4.1 należy stwierdzić, że percepcja klimatu twórczego w miejscu pracy pedagogów specjalnych nie różnicuje badanych nauczycieli pod względem typu podejścia do praktyki edukacyjnej. Wartość współczynnika korelacji (ujemna) wykazała istotność statystyczną na poziomie słabym jedynie w obrębie czynnika „wyzwanie”.

Zastanawiający jest brak statystycznego związku pomiędzy wymiarem obszaru personologicznego a percepcją klimatu w miejscu pracy, skoro wytypowana grupa potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych osiągnęła wysokie wyniki właśnie w obrębie tego czynnika. Zatem można przypuszczać, że potencjalnie twórczy nauczyciele w subiektywnej ocenie nie postrzegają sytuacji trudnych, z którymi mają do czynienia w pracy zawodowej, jako skomplikowanych i nie do rozwiązania. Wymiar zadaniowy jest dla nich przestrzenią podejmowania decyzji, które wspierane posiadanym potencjałem twórczym, nie są źródłem frustracji i obciążeń, ale rozwijających wyzwania. „Brak dowodów nie jest dowodem braku związku” (za: E. Kawalec

http://www.statsoft.pl/Portals/0/Downloads/Zrozumiec_dane_i_wyniki.pdf). Zatem fakt, iż w badanej próbie nie stwierdzono powiązań między podejściem twórczym pedagogów specjalnych a postrzeganiem przez nich klimatu w miejscu pracy pomimo wcześniejszych założeń, nie wyklucza wystąpienia takich zależności w obrębie innej próby badawczej lub też innego miejsca pracy.

Uzupełnieniem powyższych ustaleń doprecyzowującym zakres obszaru personologicznego będą wnioski sformułowane na podstawie wyników uzyskanych przez badanych nauczycieli w „Kwestionariuszu ankiety dla pedagogów specjalnych”. Zebrany materiał empiryczny posłużył sprecyzowaniu kolejnych wniosków. Niewielka grupa pedagogów specjalnych posiada świadomość znaczenia w zawodzie nauczycielskim zarówno elementów odtwórczych (cele, metody, formy, środki pracy), jak i twórczych (własna kombinacja i interpretacja dostępnych elementów). Przesyt idei i zjawisk, którym w pedagogice przypisuje się przymiotnik „twórczy” sprawił, że większość badanych w myśl poruszanej już na łamach niniejszego opracowania „werbalizacji sfery twórczości” tak określiła własną postawę wobec pracy pedagogicznej. Niestety nie są znane tego powody. Z drugiej strony specyfika pracy pedagoga specjalnego i często podkreślana w literaturze złożoność i trudność pełnionej przez niego roli (M. Minczakiewicz, 2008, s. 200) obciążonej aksjologicznie i emocjonalnie, może już na wstępie zakładać, że bez twórczej postawy nie jest możliwa do realizacji. Wszak „(...) z osobami upośledzonymi pracują tylko nauczyciele artyści” (M. Kwiatkowska, za: G. Kowalczyk, 2007, s. 101).

Zdecydowana większość badanych pedagogów uważa, że w kwestii samorealizacji, koniunkcja wymiarów: profesjonalnego i osobistego jest najbardziej

istotna dla twórczości pedagogicznej. Potwierdzałoby to funkcjonującą w literaturze przedmiotu tezę, o możliwości transferu uzdolnień twórczych z jednej dziedziny aktywności na inną (A. Craft, 2001). Cieszy więc fakt, że badani pedagodzy specjalni doceniają wartość samorealizacji pozazawodowej w aspekcie twórczości pedagogicznej. K. Goldstein zdefiniował samorealizację jako nadrzędny motyw kierujący ludzką aktywnością, prowadzący do spełnienia i urzeczywistnienia osobistego potencjału jednostki (za: Z. Palak, B. Papuda-Dolińska, 2014, s. 12). Z badań Z. B. Gaś (2001, s. 91) wynika, że satysfakcja zawodowa nauczyciela ma swoje źródło w tendencji do samodoskonalenia oraz dążeniu do osiągnięcia wyższego poziomu funkcjonalności w wymiarze osobistym i profesjonalnym. Zdecydowana większość badanych pedagogów specjalnych uważa, że samorealizujący się nauczyciel w wymiarze osobistym i profesjonalnym nie realizuje tego kosztem rozwoju uczniów/wychowanków, co wskazywałoby na to, że badani pedagodzy specjalni rozumieją wartość własnego rozwoju w procesie dynamizowania rozwoju swoich uczniów/wychowanków. Blisko 70% pedagogów uważa, że uaktywnienie siebie w procesie samorealizacji w zawodzie nauczyciela wiąże się z większą efektywnością podejmowanych działań, zatem jest przekonanych o potrzebie nieustannego samorozwoju. Twórczy charakter pracy pedagoga determinuje kreatywną postawę uczniów (C. Langier, J. Langier, 2010, s. 210). Zatem dążenie do samoaktualizacji będzie stanowiło o jakości pracy pedagogicznej potencjalnie twórczych nauczycieli.

W kontekście obecności w biografii wybitnych twórców osoby mentora, ponad połowa pedagogów spotkała w swoim środowisku osobę znaczącą, która wywarła wpływ na sposób pełnienia przez nich roli zawodowej. Tym samym postulat wysuwany przez M. Stasiakiewicza (1999) o konieczności częstego kontaktu z osobami twórczymi zyskuje na wartości.

Podsumowując tematykę obszaru personologicznego należy podkreślić, że wyznaczona jego zakresem przestrzeń najbardziej osobista z możliwych odgrywa ważną rolę w procesie rozwijania potencjału jednostki. Jednak „badanie twórczości poprzez skupianie się tylko na jednostce jest próbą zrozumienia, dlaczego jabłko daje jabłko patrząc tylko na drzewo, a ignorując słońce i ziemię, które wspierają jej życie” (M. Csikszentmichalyi, 1990, s. 202). Dlatego w kolejnych rozdziałach niniejszego opracowania poddane analizie zostaną inne uwarunkowania podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej.

6.3. Postulaty dla praktyki pedagogicznej

Zaprezentowane w poprzednim rozdziale wnioski z badań własnych stanowiły podstawę sformułowania postulatów dla praktyki pedagogicznej. Obszar personologiczny warunkowany osobistymi preferencjami w obrębie sposobu realizacji aktywności twórczej ma duże znaczenia dla pedagogiki (M. S. Szymański, za: K. J. Szmidt, 2007, s. 65).

W celu modelowania osobowości twórczej na gruncie pedagogiki specjalnej należy do praktyki pedagogicznej wdrożyć działania w postaci wyposażenia pedagogów w wiedzę na temat istoty procesu twórczego, jego uwarunkowań oraz kryteriów oceny produktu twórczego tak, by sfera werbalna adekwatnie odnosiła się do zakresu działań praktycznych. Zwiększy to świadomość posługiwania się terminologią z dziedziny pedagogiki i psychologii twórczości oraz pozwoli racjonalnie korzystać z dorobku tych dziedzin naukowych w procesie dynamizowania własnych postaw twórczych oraz postaw uczniów /wychowanków. „Dopóki nauczyciele posiadają bardzo mglistą wiedzę o twórczości, dopóty nie będą oni w stanie realizować celów kształcenia twórczego” (W. Dobrołowicz, 1995, s. 66). Zatem postulat ten wydaje się zasadny.

Po drugie należy umożliwić pedagogom specjalnym diagnozę specyfiki własnych procesów myślenia i działania co stanowi podstawę osiągnięć twórczych (J. Briggs, 1990) oraz wspomaga większą racjonalność w decyzjach zawodowych (H. Kwiatkowska, 2008, s. 82). W ten sposób proces szeroko pojętej autokreacji opartej na samowiedzy o własnych preferencjach działania będzie bardziej efektywny i skuteczny. Będzie też miał przełożenie na sposób pełnienia roli zawodowej, zapobiegając procesowi wypalenia.

Po trzecie należy w środowisku nauczycielskim podtrzymać i rozwijać rozumienie twórczości w kategoriach aksjologicznej wartości, która nadaje sens życiu człowieka i do której warto dążyć w codziennych działaniach. Tym samym jest przypisana do roli nauczyciela. Zdaniem A. Cudowskiej (2004, s. 212) „Twórczość powinna być stałym elementem wbudowanym w proces kształcenia i wychowania. Najbardziej efektywne wydaje się wpisanie jej w klimat codziennej pracy oświatowej, a nie w okazjonalnie podejmowaną działalność”. Tym samym idea twórczej szkoły będzie mogła urzeczywistniać się realnie.

VII. Twórcze podejście pedagogów specjalnych w zakresie obszaru interakcyjnego – badania własne

*„jednostka staje się »twórcza« tylko w takim stopniu,
w jakim swoją twórczością wywiera wrażenie na innych”
/D. K. Simonton, 1988/*

Podejście do twórczości w zakresie obszaru interakcyjnego wymaga dookreślenia interpretacyjnego. W zamyśle autora pracy wzorowanym na czterech obszarach występowania twórczości w edukacji (A. Craft, 2003, s. 115), których przeniesienia na konkretne sytuacje szkolne dokonał M. Kołodziejcki (2009, s. 6), wymiar interakcyjny odnosi się do szeroko pojętych relacji interpersonalnych, w których uczestniczy każdy nauczyciel. Będą to zatem relacje na linii: pedagog specjalny – uczeń z niepełnosprawnością, pedagog specjalny – rodzic, pedagog specjalny – grono pedagogiczne, pedagog specjalny – przełożony, pedagog specjalny – specjalista dziedziny medycznej, psycholog, inny terapeuta, pracownik sektora opieki społecznej. W tej optyce termin „interakcyjny” nie określa koncepcji interakcji twórczej (E. Nęcka, 2012, s. 51-54) czy interakcyjnego charakteru działania twórczego (M. Stasiakiewicz, 1999, s. 49-58), tylko relację rozumianą jako nieustający dialog z Innym, drugim człowiekiem. „Sytuacje edukacyjne nieustannie stawiają jednostkę wobec Drugiego” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 190). Zawód pedagoga specjalnego w 80% „zorientowany na uczucia” (A. Mikrut, 2003, s. 73) wybierany jest przez osoby, które wysoko cenią kontakt z innymi ludźmi. Z kolei społeczny wymiar tej roli nakładający na niego „odpowiedzialność personalną” za jakość kontaktów ze wszystkimi uczestnikami sceny edukacyjnej, sprowadzać się będzie do „współpracy w odpowiedzialności i odpowiedzialności za współpracę” (J. M. Michalak, 2004, s. 167). Tym bardziej, że relacje interpersonalne w środowisku nauczycielskim nie należą do łatwych. Obciążone stresorami w postaci: konieczności rywalizacji (udział w „wyścigu szczurów”), konieczności wymuszonej współpracy, pójścia na ustępstwa, przymusu pomagania, respektowania zwyczajów grupowych, kłótni (H. Hamer, J. Wołoszyn, K. Hamer, 1998, s. 40) tworzą przestrzeń o skomplikowanej strukturze.

Z punktu widzenia teorii twórczości czynniki społeczne mogą dynamizować lub hamować aktywność twórczą jednostki. Jednym z czynników niesprzyjających twórczości są postawy wobec twórczości w miejscu pracy (E. Nęcka, 1999).

Zdaniem psychologów „Jeśli pracownicy uważają, że myślenie twórcze w pracy jest ważne, a w dodatku przyjemne, będą skłonni omijać istniejące bariery i nie tworzyć nowych. Jeżeli zaś uznają, że „w pracy nie ma czasu na twórcze myślenie”, nie pomoże im nawet najlepszy klimat organizacyjny” (E. Nęcka, 2012, s.161). W tej perspektywie postulat wyposażenia nauczycieli w wiedzę obalającą „antykreatywne przekonania” (E. Nęcka, 1999, s. 123) wydaje się uzasadniony. Istotą komunikacyjnego charakteru pracy pedagoga specjalnego, a zarazem kwintesencją obszaru interakcyjnego będzie uświadomienie sobie faktu, że praca pedagoga „(...) nie jest działaniem, które podlega nakazom racjonalności instrumentalnej, opartej na logice celu i środka, lecz jest działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej odwołującej się do etyki i logiki dialogu” (R. Kwaśnica, 1995, s. 14). W tych ramach twórczy nauczyciel oddziałuje swoją osobowością zarówno w dążeniu do wzajemnego kontaktu, jak i wyrażaniu siebie w intymności relacji z Drugim. Czym zatem będzie różnić się twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w ramach obszaru interakcyjnego od tradycyjnie rozumianej skuteczności w kontaktach z innymi ludźmi? Przegląd literatury przedmiotu, w którym relacje interpersonalne nie są traktowane autonomicznie, ale zawsze jako jeden z elementów psychospołecznego klimatu dla twórczości, pozwolił wytypować odpowiednie cechy ważne z punktu widzenia zawodu pedagoga specjalnego, jak i założeń twórczości:

- odpowiednie poczucie humoru, które na liście zalet nauczyciela ustępuje miejsca tylko uczciwości (D. Fontana, 1998, s. 390);
- tolerancja wieloznaczności, która zapobiega negatywnym postawom wobec niepełnosprawności wynikającym z dysonansu poznawczego powstałego w sytuacji porównywania własnej sprawnej osoby z odmiennością osoby wychowanka/ucznia (J. Kossewska, 2013, s. 11);
- empatia, duży optymizm (W. Dykcik, 2007, s. 104);
- nastawienie na zadanie w sytuacjach problemowych (Z. Palak, D. Lubiarz-Oleksiewicz, 2008, s. 111) zamiast nastawienia na siebie i swoje emocje;
- umiejętność demokratycznego zarządzania grupą rozumianą jako nie uleganie w kontakcie z uczniem/wychowankiem (A. Gurycka, 1990, s. 182), ale też w relacji z grupą odniesienia.

W świetle powyższego charakter twierdzeń wyznaczających zakres obszaru interakcyjnego dotyczył: dzielenia się własnymi doświadczeniami z innymi

nauczycielami (Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, 2007, s. 248), inspirowania współpracowników własnymi pomysłami, zewnętrznej motywacji do twórczości (E. Nęcka, 2012, s. 161), postawy nonkonformistycznej (E. Nęcka, 2012, s. 142-144), dbania o emocjonalny kontakt w relacjach z uczniem (Gabryś, 2009, s. 38), otwartości w kontaktach społecznych i wymiany poglądów na różne tematy (za: E. Nęcka, 2012, s. 161). Znak ustosunkowania się do danego twierdzenia („+” lub „-”) wskazywał na występowanie podejścia potencjalnie twórczego lub jego brak w zakresie wytypowanego obszaru. Następnie poddano analizie związek jaki zachodzi między cechami indywidualnymi, wiedzą na temat twórczości, preferencją orientacji życiowej oraz percepcją klimatu w miejscu pracy a typem podejścia badanych pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego. Wyniki badań wraz z omówieniem zostały zaprezentowane w kolejnym rozdziale opracowania.

7.1 Wyniki badań własnych

Kreatywność w zakresie obszaru interakcyjnego prowadzić będzie do powstania niematerialnego produktu twórczego. R. Schulz podkreśla, że: „Jest to raczej pewien określony sposób zachowania się (a ogólniej – życia) w środowisku o wysokim stopniu złożoności i zmienności. (...) decyzja o zmianie sposobu zachowania się w odpowiedzi na modyfikacje warunków otoczenia” (1990, s. 209).

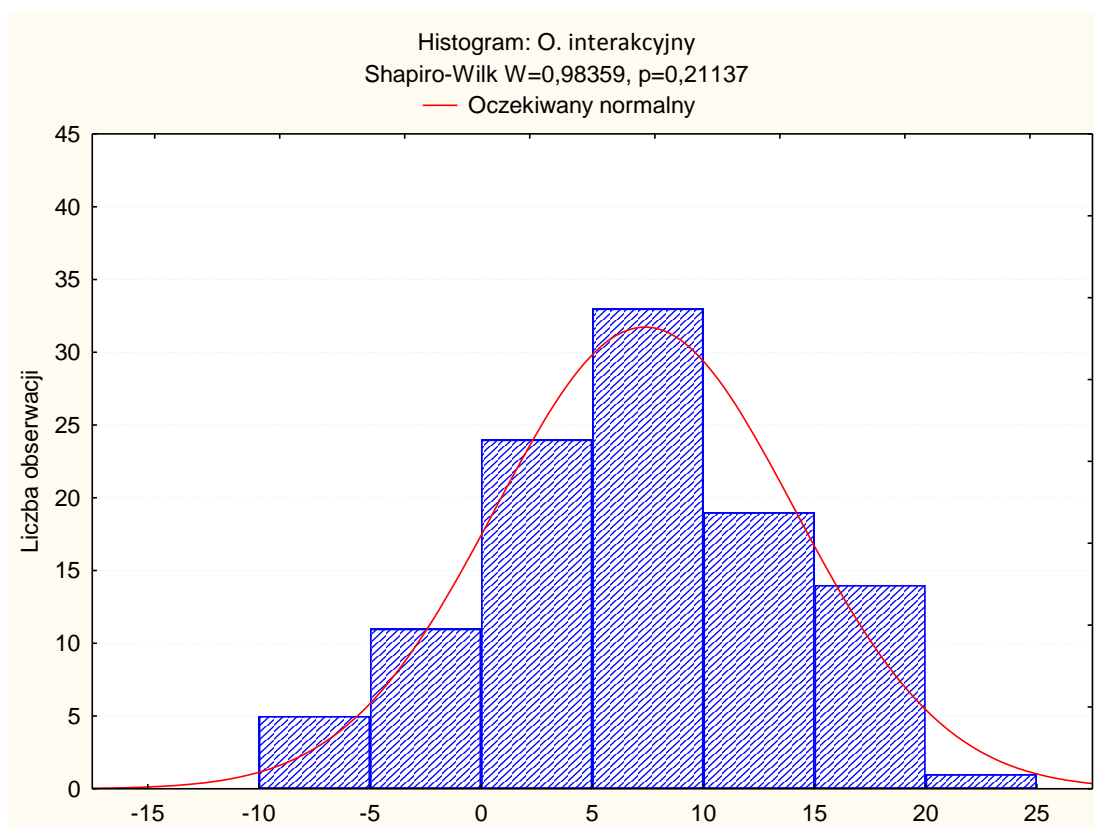
Sumując wyniki uzyskane przez badanych pedagogów specjalnych we wszystkich skalach „Kwestionariusza Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT), z uwzględnieniem przedziału punktów możliwych do zdobycia w zakresie -96 do 96, wytypowano liczbę nauczycieli reprezentujących potencjalnie twórcze, niejednoznaczne i reakcyjne podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech jej obszarów. Kolorem zaakcentowano obszar interakcyjny stanowiący podstawę do dalszych analiz w tym rozdziale. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 7.1.

Tabela 7.1 Podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów (wytypowany obszar interakcyjny)

Skale Rodzaj podejścia do praktyki edukacyjnej	Obszar personologi czny		Obszar interakcyjny		Obszar kierunkowy		Obszar środowiskowy		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Podejście reakcyjne	5	4,67	8	7,48	14	13,08	17	15,89	10	9,35
Podejście niejednoznaczne	15	14,02	19	17,76	18	16,82	42	39,25	17	15,89
Podejście potencjalnie twórcze	87	81,31	80	74,76	75	70,1	48	44,86	80	74,76
Razem	107	100	107	100	107	100	107	100	107	100

Źródło: badania własne

Szacując podobieństwo rozkładu wytypowanej zmiennej do rozkładu normalnego lub jego asymetrii, posłużono się graficznym opracowaniem wyników badań obrazującym podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego (rys. 7.1). Rozkład ten można uznać za zbliżony do normalnego (test Shapiro-Wilka $p > 0,05$)



Rys. 7.1 Rozkład zmiennej „podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej” w obszarze interakcyjnym

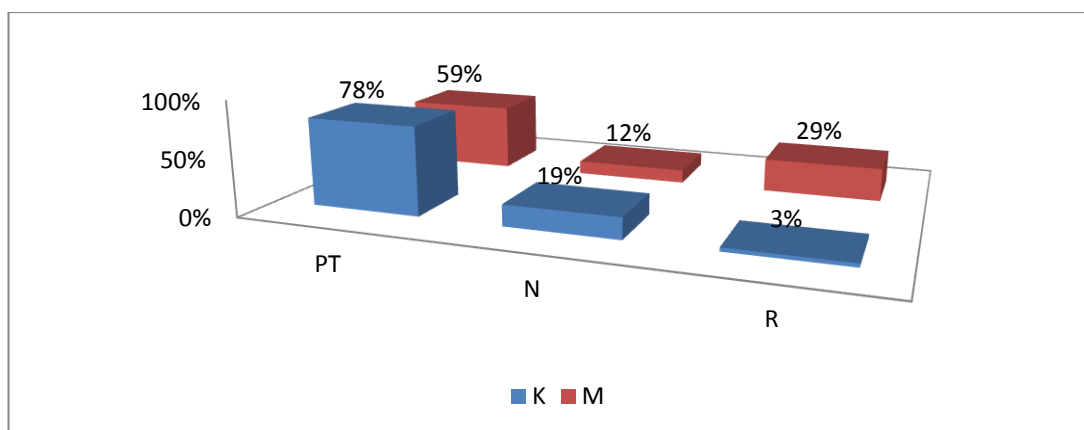
Źródło: badania własne

W celu wykazania zależności między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a rodzajem ich podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego, dokonano zestawień liczbowych, procentowych oraz prezentacji wyników w postaci graficznej, czyniąc bardziej czytelnym proces analizy i interpretacji materiału badawczego. Rozkład zmiennej „płeć” w zakresie każdego rodzaju podejścia do praktyki edukacyjnej prezentuje tabela 7.2 oraz rysunek 7.2.

Tabela 7.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego

Typ podejścia do praktyki edukacyjnej	PŁEĆ K		PŁEĆ M		Razem	
	N	% z N=90	N	% z N=17	N	% z N=107
Podejście potencjalnie twórcze	70	78	10	59	80	75
Niejednoznaczne	17	19	2	12	19	18
Reakcyjne	3	3	5	29	8	7
Razem	90	100	17	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 7.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne, K- kobiety, M - mężczyźni

Analiza powyższych zestawień pokazuje, że rozkład badanych pedagogów specjalnych ze względu na typ podejścia do praktyki edukacyjnej w grupie mężczyzn i kobiet jest zróżnicowany. Zdecydowana większość kobiet (78%) prezentuje potencjalnie twórcze podejście do praktyki w zakresie obszaru interakcyjnego, natomiast w grupie mężczyzn jest to odpowiednio 59%. Z kolei typ reakcyjny w grupie kobiet reprezentowany przez jedyne 3% grupy, wśród mężczyzn obejmuje prawie 30% badanych. Uzyskany rozkład podejść w obu grupach badanych mógłby

wydawać się znaczący gdyby nie fakt, że liczebność wziętych pod uwagę grup nie była zbliżona. Zatem 78% kobiet odnosiło się do 70. osobowej grupy badanych, podczas gdy 59% mężczyzn stanowiło zaledwie 10 osób płci przeciwnej. Faktem jest jedynie przewaga nauczycieli reprezentujących podejście reakcyjne (29%) w odniesieniu do znikomej liczby kobiet w tym zakresie (3%). Dla porównania w typie podejścia niejednoznacznego pomimo niewielkiej różnicy 6. punktów procentowych różnica liczbowa wynosiła 15 osób. W celu ustalenia, czy płeć różnicuje badaną próbę pod względem reprezentowanego podejścia do praktyki obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 7.3). Uzyskane wartości wykazały brak istotnych statystycznie różnic między grupą kobiet i mężczyzn, dlatego płeć nie jest zmienną, która determinuje rodzaj podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego.

Tabela 7.3 Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney`a dla zmiennej „płeć” w grupie kobiet i mężczyzn – pedagogów specjalnych

Obszar interakcyjny	Suma rang K	Suma rang M	U	Z skorygowane	p
	5054	724	571	1,651513	0,098635

Źródło: badania własne

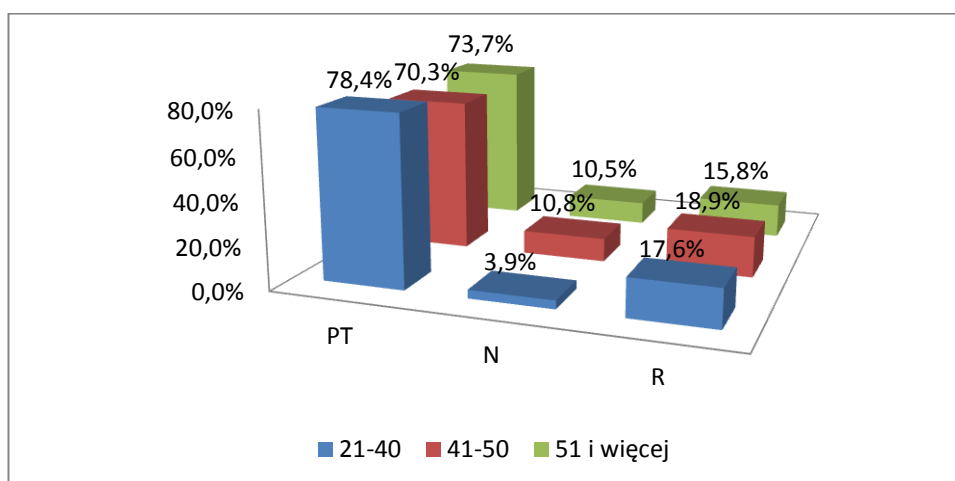
Objaśnienia skrótów: U – statystyka testu Manna-Whitney`a, p – poziom istotności

Kolejną cechę indywidualną jaką wzięto pod uwagę w procesie weryfikacji uwarunkowań podejścia twórczego do praktyki edukacyjnej był wiek badanych pedagogów specjalnych. Rozkład wytypowanej zmiennej w obrębie trzech rodzajów podejścia w obszarze interakcyjnym prezentuje tabela 7.4 oraz rysunek 7.3. We wszystkich przedziałach wiekowych najliczniejszą grupę stanowią pedagodzy reprezentujący potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej. Pod względem liczebności typ „reakcyjny” przewyższył typ „niejednoznaczny”. Znaczyłoby to, że te niespełna 20. procentowe grupy badanych w każdym przedziale uważają, że: nie inspirują twórczo innych osób, nie ma sensu zachęcanie do kreatywności, należy zrezygnować z realizacji celów nieakceptowanych przez środowisko zawodowe, są nieśmiali w kontaktach, a zbyt „otwarcie się” emocjonalne przed uczniami traktują w kategoriach jednoczesnej utraty dyscypliny w grupie.

Tabela 7.4 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego

Typ podejścia do praktyki edukacyjnej	Wiek 21-40		Wiek 41-50		Wiek 51 i więcej		Razem	
	N=51	% z N=51	N=37	% z N=37	N=19	% z N=19	N=107	% z N=107
Podejście potencjalnie twórcze	40	78,4	26	70,3	14	73,7	80	75
Niejednoznaczne	2	3,9	4	10,8	2	10,5	8	7,5
Reakcyjne	9	17,6	7	18,9	3	15,8	19	17,5
Razem	51	100	37	100	19	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 7.3 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego

Źródło: badania własne

W celu ustalenia, czy wiek badanych pedagogów różnicuje typ reprezentowanego przez nich podejścia w obszarze interakcyjnym obliczono określony współczynnik korelacji (Kruskal-Wallis test: $H(2, N=107) = 0,5565339$ $p = 0,7571$), który nie wykazał istotności statystycznej. Można zatem wnioskować, że wiek nie jest zmienną decydującą o typie podejścia do praktyki edukacyjnej w badanym obszarze.

Stopień awansu zawodowego był kolejną zmienną charakteryzującą badanych pedagogów specjalnych i wziętą pod uwagę w odniesieniu do specyfiki obszaru

interakcyjnego. Rozkład cechy w ujęciu liczbowym, procentowym oraz graficznym prezentują kolejno: tabele 7.5 i 7.6 oraz rysunek 7.4.

Tabela 7.5 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego

Obszar personologiczny	Stopień awansu zawodowego					Razem
	Brak danych	Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	
Podejście potencjalnie twórcze	9	0	25	14	32	80
Niejednoznaczne	1	1	3	6	8	19
Reakcyjne	0	0	1	2	5	8
Razem	10	1	29	22	45	107

Źródło: badania własne

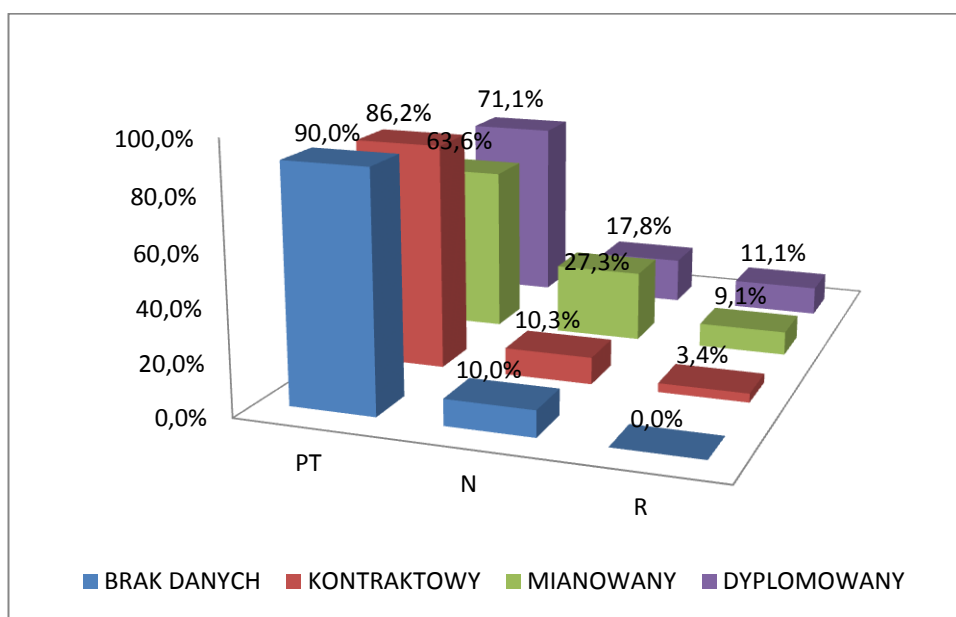
Tabela 7.6 Procentowy rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej

Obszar personologiczny	Brak danych %	Stażysta %	Kontraktowy %	Mianowany %	Dyplomowany %
Podejście potencjalnie twórcze	90	0	86,2	63,6	71,1
Niejednoznaczne	10	100	10,3	27,3	17,8
Reakcyjne	0	0	3,4	9,1	11,1
Razem	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne

Analiza przedstawionych danych pozwala stwierdzić, że w każdej grupie zawodowej dominującą grupę stanowili nauczyciele reprezentujący potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej. Z kolei typ niejednoznaczny najliczniej ujawnili pedagodzy legitymujący się stopniem „mianowany” (27,3%) i „dyplomowany” (17,8%). Zastanawia fakt, dlaczego tak doświadczeni pedagodzy reprezentują postawę niejednoznaczną w sferze, która naznaczona ich doświadczeniem zawodowym powinna być jedną z najlepiej rozwiniętych. Przecież jednym z paradoksów zawodu nauczycielskiego jest tzw. paradoks czasu przejawiający się w tym, że „(...) początkujący nauczyciele mają szanse stać się

bliscy uczniom, ale nie posiadają jeszcze niezbędnego w tym celu doświadczenia” (K. Duraj-Nowakowa, 2000, s. 279). Tej grupie doświadczenia odmówić nie można, natomiast wydaje się, że przyczyną jej „lokalizacji” w typie niejednoznacznym mógł być modelowy dla zawodu nauczycielskiego konflikt moralny w postaci dylematu między chęcią osobistej relacji z wychowankiem, a zachowaniem koniecznego dystansu (K. Duraj-Nowakowa, 2000, s. 279). Ci pedagodzy nie rozstrzygnęli go na korzyść żadnej ze stron, pozostając w pewnego rodzaju zawieszeniu. Czy taka demonstracja postawy interpersonalnej jest pożądana w procesie nauczania i wychowania? Wydaje się, że wkraczamy na teren obowiązku i powinności w profesji nauczycielskiej. Co uczynić wypada pozostaje osobistym wyborem konkretnego pedagoga lecz w odniesieniu do pedagoga specjalnego niemożliwym staje się tworzenie „atmosfery wyzwalającej” bez otwartości i osobistego zaangażowania. Postawa niejednoznaczna temu zaprzecza.



Rys. 7.4 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego

Źródło: badania własne

Celem potwierdzenia hipotezy, że stopień awansu zawodowego różnicuje badanych pedagogów specjalnych pod względem reprezentowanego przez nich typu podejścia do praktyki edukacyjnej obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie (Kruskal-Wallis test:

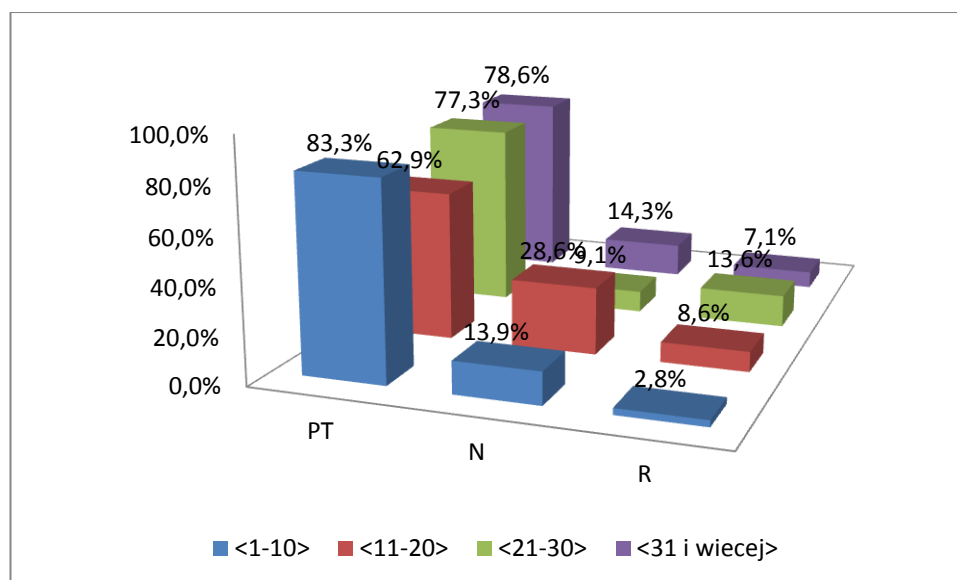
H (3, N=106)=3,369290 p=0,3381). Zatem omawiana zmienna nie determinuje twórczego podejścia pedagogów specjalnych do własnej praktyki zawodowej.

Kolejną zmienną wziętą pod uwagę w analizie uwarunkowań twórczego rozumienia swoich obowiązków był staż pracy badanych nauczycieli. Rozkład zmiennej w wytypowanej próbie przedstawia tabela 7.7 oraz rysunek 7.5.

Tabela 7.7 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego

Obszar interakcyjny	Staż pracy 1-10		Staż pracy 11-20		Staż pracy 21-30		Staż pracy 31 i więcej		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Podejście potencjalnie twórcze	30	83,3	22	62,9	17	77,3	11	78,6	80	74,5
Reakcyjne	1	2,8	3	8,6	3	13,6	1	7,1	8	7,5
Niejednoznaczne	5	13,9	10	28,6	2	9,1	2	14,3	19	18
Razem	36	100	35	100	22	100	14	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 7.5 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego

Podobnie jak w przypadku „stopnia awansu zawodowego” pod względem zmiennej „staż pracy” pedagodzy specjaliści najliczniej reprezentowali potencjalnie

twórcze podejście do praktyki edukacyjnej. W grupie pedagogów posiadający staż pracy 11-20 lat postawę niejednoznaczną prezentowało 28,6% badanych. Jeżeli wziąć pod uwagę fakt, że ten przedział zawiera w sobie czas uzyskania stopnia zawodowego „mianowany”, wyniki te byłyby zbieżne z danymi uzyskanymi podczas analizy zmiennej „stopień awansu”, gdzie właśnie w grupie nauczycieli mianowanych 27,3% badanych prezentowało podejście niejednoznaczne. W celu ustalenia współzależności między stażem pracy badanych pedagogów specjalnych a typami podejścia w obszarze interakcyjnym obliczono współczynnik korelacji (Kruskal-Wallis test: $H(3, N=107) = 2,747355$ $p = 0,4322$), który nie wykazał istotności statystycznej. Zatem podobnie jak pozostałe zmienne staż pracy nie różnicował badanej próby w zakresie rodzaju prezentowanego podejścia do praktyki edukacyjnej.

Ostatnie wytypowane zmienne dotyczące ilości stanowisk i rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani pedagodzy specjaliści, w żadnym z omawianych obszarów praktyki edukacyjnej nie wykazały zróżnicowania badanej próby ze względu na typ podejścia (tabele 6.8 i 6.9 w rozdziale 6).

„Nadmiarowość wiedzy jest dla nauczyciela podstawą bezpiecznego realizowania własnych możliwości dla wypracowania nowych sposobów reagowania” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 170). W celu określenia siły i jakości związku pomiędzy wymiarem obszaru interakcyjnego a wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości obliczono współczynniki korelacji dla każdej ze skal wchodzących w skład narzędzia „Co sądzisz o twórczości?” (CSOT) D. Ekiert-Oldroyd (2003). Uzyskane wartości prezentuje tabela 7.8.

Tabela 7.8 Wartość współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze interakcyjnym a wiedzą pedagogów specjalnych o twórczości

Obszar interakcyjny	PNT	CLT	PT	P	KIST	Razem CSOT
	0,61	0,36	0,36	0,28	0,35	0,58

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PNT – poglądy na twórczość, CLT - cechy ludzi twórczych, PT – proces twórczy, P – produkt twórczy, KIST – klimat i stymulowanie twórczości

Wszystkie uzyskane współczynniki korelacji są istotne statystycznie na poziomie słabym i przeciętnym. Wysoko skorelowany jest wymiar dotyczący „poglądów na twórczość” oraz łączne wyniki w CSOT, zatem można stwierdzić, że podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego współzależy od poziomu wiedzy na temat natury twórczości w podstawowych jej wymiarach. Należy się więc spodziewać, że wraz ze wzrostem wartości w obszarze interakcyjnym badani pedagodzy specjali osiągać będą wyższe wyniki w obrębie skal wchodzących w skład CSOT. W celu potwierdzenia powyższej zależności wyodrębniono wyniki uzyskane w CSOT przez grupę nauczycieli, którzy reprezentowali potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w obrębie obszaru interakcyjnego. Omówioną zależność przedstawia tabela 7.9. Uzyskany wynik (36,06) w wytypowanej grupie pedagogów stanowi 65,56% wyniku maksymalnego możliwego do zdobycia, zatem jest to rezultat wysoki.

Tabela 7.9 Wyniki uzyskane w skalach CSOT przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru interakcyjnego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze interakcyjnym N=80	M	Me	Min.	Maks.	SD
PNT	11,65	12	5	16	2,06
CLT	12,90	13	5	19	3,00
PT	2,65	3	0	4	1,02
P	1,68	2	0	4	1,02
KIST	7,19	8	2	9	1,50
Razem CSOT	36,06	37	15	51	6,19

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PNT – poglądy na twórczość, CLT - cechy ludzi twórczych, PT – proces twórczy, P – produkt twórczy, KIST – klimat i stymulowanie twórczości, M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Zdaniem R. Ingardena (1987, s. 123) „(...) chcąc w miarę sprawnie funkcjonować w złożonym świecie społecznym, człowiek musi umieć godzić dwie antagonistyczne właściwości: otwartość i podatność na wpływy zewnętrzne oraz świadomie programowaną izolację na te oddziaływania”. Wydaje się więc, że twórcza postawa w zakresie obszaru interakcyjnego będzie opierać się właśnie na tego rodzaju sprawności. W celu wykazania związku pomiędzy wymiarem omawianego obszaru a preferencją orientacji życiowej obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 7.10).

Tabela 7.10 Wartość współczynników r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze interakcyjnym a preferowaną orientacją życiową (skale TOŻ) pedagogów specjalnych

	Nowe sytuacje	Nowe wytwory	Elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia	Twórczość jako wartość	Razem TOŻ
Obszar interakcyjny	0,50	0,46	0,26	0,42	0,49

Źródło: badania własne

Wszystkie współczynniki wykazały istotność statystyczną zatem można stwierdzić, że wymiar obszaru interakcyjnego i orientacja życiowa badanych pedagogów specjalnych są współzależne. Warto zwrócić uwagę zwłaszcza na przeciętny poziom korelacji w skalach: „nowe sytuacje”, „nowe wytwory” oraz „twórczość jako wartość”. Wyróżnione wymiary w sposób naturalny są istotne w sferze interakcji społecznych. Dodatni współczynnik korelacji pozwalający przewidzieć tendencję wzrostową wartości w obu zmiennych powinien znaleźć odzwierciedlenie w odniesieniu do grupy pedagogów specjalnych reprezentujących w obszarze interakcyjnym potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej (N=80). Według wykazanej zależności wytypowana grupa w Skali Preferencji TOŻ powinna osiągnąć wysokie wyniki. Przedstawiona poniżej tabela (7.11) prezentuje omówiony związek. Potencjalnie twórczy pedagodzy specjaliści w zakresie obszaru interakcyjnego uzyskali w skali TOŻ wyniki świadczące o preferowanej przez nich twórczej orientacji życiowej (7,86).

Tabela 7.11 Wyniki uzyskane w skalach TOŻ przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru interakcyjnego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze interakcyjnym N=80	M	Me	Min.	Maks.	SD
NS	3,60	3,0	-10	17	5,27
NW	3,53	2,5	-7	16	4,67
E	3,86	4,0	-5	15	4,42
TW	7,86	8,0	-3	17	4,63

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: NS – nowe sytuacje, NW – nowe wytwory, E – elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia, TW – twórczość jako wartość, M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Interakcjom społecznym sprzyja odpowiednia atmosfera, w której docenia się indywidualność, bezpieczeństwo wyrażania poglądów, filozoficzne poczucie humoru. Z perspektywy twórczości istotne będzie także docenianie twórczych pomysłów. Dlatego dopełnieniem analizy obszaru interakcyjnego będzie wykazanie współzależności między jego wymiarem a percepcją klimatu pracy badanych pedagogów specjalnych. W tym celu obliczono odpowiednie współczynniki korelacji (tabela 7.12), które wykazały istotność statystyczną na poziomie przeciętnym jedynie w obrębie czynnika „wyzwanie”.

Tabela 7.12 Wartość współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze interakcyjnym a percepcją klimatu pracy pedagogów specjalnych

Obszar interakcyjny	Wolność i debata	Wyzwanie	Konflikt
	-0,06	-0,38	0,08

Źródło: badania własne

Ujemny współczynnik korelacji między obszarem interakcyjnym a czynnikiem „wyzwanie” określa kierunek zaistniałego związku. Wyższym wartościom uzyskanym w zakresie obszaru interakcyjnego towarzyszyć powinny

malejące wartości w obrębie czynnika „wyzwanie” posiadającego wymiar zadaniowy. Można by więc przypuszczać, że badani pedagodzy specjaliści osiągający wysokie wyniki w obszarze interakcyjnym nie stykają się w swojej pracy z sytuacjami trudnymi lub też w ich subiektywnej percepcji zadania wyznaczone pełnią rolę zawodową nie są skomplikowane i problemowe oraz obciążone ryzykiem

W związku z powyższym ponownie wyodrębniono wyniki uzyskane w „Kwestionariuszu Keratogennego Klimatu Pracy” M. Karwowskiego (2009) przez potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w zakresie obszaru interakcyjnego. Omówioną zależność prezentuje tabela 7.13.

Tabela 7.13 Wyniki uzyskane w skalach KKKP przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru interakcyjnego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze interakcyjnym N=80	M	Me	Min.	Maks.	SD
Wolność i debata	66,58	66,0	30	114	16,12
Wyzwanie	41,01	40,5	27	67	7,78
Konflikt	23,38	24,0	12	27	2,80

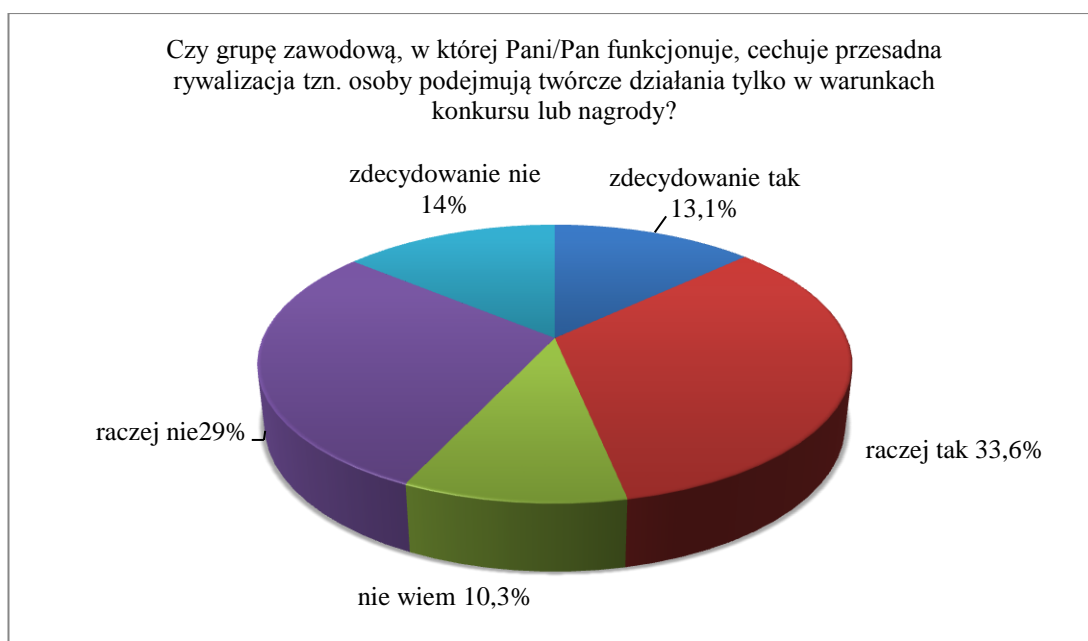
Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Wyniki uzyskane przez potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w poszczególnych czynnikach „Kwestionariusza Keratogennego Klimatu Pracy” nie potwierdziły założonej prawidłowości. Wysokość średniej w obrębie czynnika „wyzwanie” (41,01) stanowi 48,24% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania, zatem nie jest to rezultat tak niski, jakiego można by się było spodziewać. Należy pamiętać, że wzięta pod uwagę średnia pokazuje jedynie przeciętną wartość uzyskanych wyników, na którą składały się zarówno rezultaty wysokie jak i te bardzo niskie.

Jak wspomniano w poprzednim rozdziale zebrany materiał badawczy uzyskany poprzez zastosowanie standaryzowanych narzędzi został uzupełniony

jakościowymi danymi zebranymi za pomocą „Kwestionariusza ankiety dla pedagogów specjalnych”, którego poszczególne pytania dookreślały zakres każdego z czterech obszarów praktyki edukacyjnej. Ze względu na fakt, iż żadne z zastosowanych narzędzi nie poruszało tematu rywalizacji w grupie zawodowej, jedynie twierdzenie 16. w „Kwestionariuszu Keratogennego Klimatu Pracy”, które brzmiało „w mojej pracy walczymy ze sobą niemal cały czas” mogło być odniesione do zagadnienia rywalizacji, zapytano pedagogów specjalnych o tę kwestię. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli prezentuje rysunek 7.6.



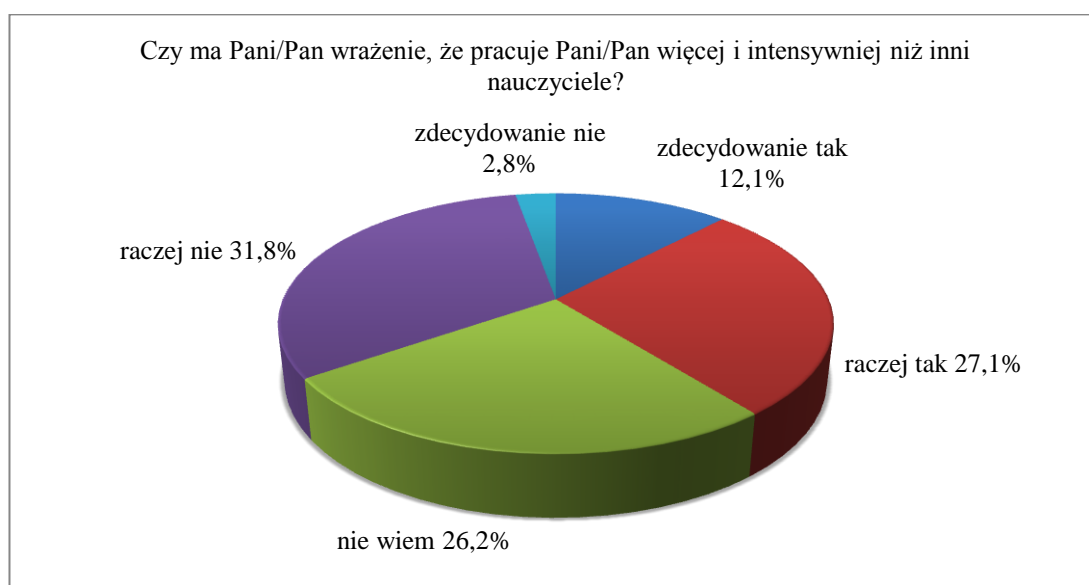
Rys. 7.6 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o obecność rywalizacji w grupie zawodowej

Źródło: badania własne

Prawie połowa badanych pedagogów (46,7%) odpowiedziała twierdząco na pytanie o przesadną rywalizację jako cechę grupy zawodowej nauczycieli. Ponad 40% zaprzeczyło, jakoby w środowisku nauczycielskim jedynie sytuacja konkursu lub nagrody mobilizowała do podjęcia twórczego działania. Ponad 10% badanych nie zajęło stanowiska w tej kwestii. Tymczasem zdaniem E. Nęcki (2012, s. 179) „(...) czynnikiem zakłócającym procesy twórcze jest nie tyle sama obecność innych ludzi, ile spostrzegana lub rzeczywista konieczność podjęcia z nimi rywalizacji”. Co więcej rywalizacja wewnątrzgrupowa ma prawie zawsze szkodliwy wpływ na twórczość (E. Nęcka, 2012, s. 180). Wydaje się więc, że jeśli nawet zauważona przez

pedagogów specjalnych tendencja ku przesadnej rywalizacji w gronie swoich współpracowników jest tylko spostrzegana i nie występuje realnie, to już stanowi zakłócenie procesu podejmowania aktywności twórczej. Tym samym stanowisko przeciwne, reprezentujące pogląd o braku motywu rywalizacji w grupie zawodowej nauczycieli, świadczyć może o gotowości tych pedagogów do aktywizowania działania twórczego.

Badania prowadzone na gruncie psychologii nad osobami twórczymi wykazały ich tendencję do długotrwałego wysiłku oraz umiejętność odraczania gratyfikacji (za: E. Nęcka, 2012, s. 145). Dlatego zapytano badanych pedagogów specjalnych o samoocenę własnej pracy w relacji z grupą odniesienia. Rozkład odpowiedzi prezentuje tabela 7.7. Niespełna 40% nauczycieli uważa, że pracuje więcej i intensywniej od innych pedagogów. Grupa prawie 35% pedagogów specjalnych nie uważa, żeby tak było. Natomiast dość liczne grono 26,2% nie potrafi ocenić tego wymiaru w jednoznaczny sposób.



Rys. 7.7 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o subiektywne postrzeganie czasu pracy

Źródło: badania własne

Zdaniem E. Nęcki (1999, s. 190) „(...) wiele przeszkód dla twórczości wynika z jej społecznego kontekstu. To musi dziwić szczególnie, ponieważ twórczość jest formą działania w najwyższym stopniu prospołeczną”. Dlatego wymiar obszaru interakcyjnego jest tak istotny nie tylko w kontekście oceny

wytworu twórczego, ale także poprzez kształtowanie odpowiednich postaw wobec istoty samej twórczości, jak i osób ją uprawiających.

7.2. Wnioski z badań własnych

Jak wspomniano w rozdziale dotyczącym obszaru personologicznego schemat prezentacji odpowiedzi na poszczególne zagadnienia będzie zgodny ze specyfiką wytypowanych obszarów praktyki edukacyjnej. Numeracja problemów dotyczących omawianego obszaru odnosi się zatem do drugich pozycji problemów szczegółowych (druga cyfra w numeracji) w obrębie czterech problemów głównych (pierwsza cyfra numeracji).

W wymiarze obszaru interakcyjnego zebrany materiał badawczy posłużył sformułowaniu odpowiedzi na następujące problemy szczegółowe:

- 1.2 Jaki związek zachodzi między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego?
- 2.2 Jaki związek zachodzi między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego?
- 3.2 Jaki związek zachodzi między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego?
- 4.2 Jaki związek zachodzi między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego?

Odnosząc wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań do problemu 1.2 należy stwierdzić, że wzięte pod uwagę cechy indywidualne pedagogów specjalnych takie jak: płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, staż pracy, liczba stanowisk pracy, liczba rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani nauczyciele nie determinują twórczego podejścia w zakresie obszaru interakcyjnego. W ramach każdej z wyróżnionych cech indywidualnych badani nauczyciele w zdecydowanej większości przejawiali potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej, definiując w ten sposób siebie jako jednostki skierowane „ku twórczości”. Doniesienia literatury przedmiotu wprawdzie dowodzą, że twórcze osoby wyróżniają się określonym „układem cech indywidualnych” (E. Nęcka, 2012, s. 152), jednak dotyczą one wymiarów osobowości i stylu poznawczego, nie zaś uwarunkowań społeczno-demograficznych dostępnych z - poczynionej w niniejszym opracowaniu -

pedagogicznej perspektywy. Dokonując szerokiej analizy dotyczącej m.in. kreatywności jako jednego z wymiaru pracy oraz wieku, badacze nie stwierdzili żadnego związku między tymi zmiennymi (za: J. C. Kaufman, 2011, s. 61). Z kolei przegląd badań dotyczących różnic płciowych w odniesieniu do wyników w testach kreatywności również w większości nie stwierdza odmienności lub wyniki są niejednoznaczne (za: J. C. Kaufman, 2011, s. 140).

W optyce relacji interpersonalnych aktywność twórcza w wymiarze osobistym, codziennym często nie prowadzi do uznanych dzieł właśnie z powodu społecznych i emocjonalnych przeszkód, które ją warunkują. Dlatego – zdaniem E. Nęcki (2012, s. 25) – osobę, która z powodu presji konformistycznej grupy odniesienia nie może w pełni realizować twórczych możliwości powinno się określać mianem „potencjalnie twórcza”. Również ta perspektywa posłużyła autorowi niniejszej rozprawy w doprecyzowaniu nazwy jednego z typów podejścia do praktyki edukacyjnej jako potencjalnie twórczego. Przyjmując założenie o powszechnej naturze twórczości takie określenie wydało się logiczne, ponieważ było formułowane w oparciu o przesłanki i osobiste przekonania na temat istoty twórczości i jej wymiarów, a nie na podstawie oceny twórczych wytworów badanych nauczycieli. Z kolei obserwacja praktyki pedagogicznej pozwalała uznać środowisko nauczycielskie za jedno z wyjątkowo trudnych i konfliktogennych grup odniesienia. Stąd uchwycone „predyspozycje” twórcze badanych pedagogów specjalnych warto rozpatrywać w optyce potencjalnej właściwości, która gdyby ją rozwijać odpowiednio długo mogłaby w rezultacie doprowadzić do wybitnych osiągnięć.

Przeprowadzone badania w odpowiedzi na problem 2.2 dotyczący związku między wiedzą pedagogów o twórczości a twórczym podejściem do praktyki w zakresie obszaru interakcyjnego wykazały występującą między nimi istotność statystyczną. Wysoko skorelowane łączne wyniki w CSOT potwierdzają, że podejście badanych pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego współzależy od poziomu wiedzy na temat natury twórczości w podstawowych jej wymiarach. W praktycznym wymiarze powyższych ustaleń „(...) Procesy spostrzegania społecznego, jeśli dotyczą relacji nauczyciel-uczeń, mogą wyrzucić istotny wpływ na rozwój zdolności twórczych wychowanków” (E. Nęcka, 2012, s. 178). Znaczyłoby to, że zasób wiedzy o twórczości, którą posiada nauczyciel sprzyja adekwatnej ocenie twórczości i jej przejawów, nagradzaniu i jej wzmocnieniu u uczniów/wychowanków. Jest to spójne z doniesieniami badawczymi,

według których „(...) pochwały, nagrody i zachęty słowne prowadzą do znaczącego wzrostu liczby nowych zachowań” (E. M. Goetz za: E. Nęcka, 2012, s. 48). Te z kolei w sferze interakcji społecznych stanowią formę produktu twórczego są bardzo pożądane.

Odnosząc wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań do problemu 3.2 dotyczącego związku między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego stwierdzono, że wszystkie współczynniki wykazały istotność statystyczną co dowodzi, że wymiar obszaru interakcyjnego i orientacja życiowa badanych pedagogów specjalnych są współzależne. Postrzegając twórczość w pracy pedagoga specjalnego jako „(...) zdolność do poszukiwania, przetwarzania, przekształcania i modyfikowania każdej trudnej sytuacji, w jakiej znalazł się on sam oraz jego uczniowie i ich rodzice” (E. M. Minczakiewicz, za: Z. Palak, B. Papuda-Dolińska, 2014, s. 20) kategoria twórczych orientacji życiowych wydaje się być znacząca. Posiadając charakter procesualny i rozwojowy „(...) w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych” (A. Cudowska, 2004, s. 129) doskonale wpisuje się w niedokończony charakter profesjonalizmu nauczycielskiego. Taki nauczyciel określony w literaturze przedmiotu jako „edukator-prowokator” (J. Rutkowiak, za: Z. Palak, B. Papuda-Dolińska, 2014, s. 17) poszukuje „(...) danych, argumentów, interpretacji, które ujawniają niespójną rzeczywistość, a tym samym wywołują zaskoczenie (M. Grochowalska, 2013, s. 115). Ta „świeżość ocen w pracy pedagoga specjalnego” (Z. Palak, B. Papuda-Dolińska, 2014, s. 18) jest nieodzowna w procesie interpretowania niepełnosprawności uczniów/wychowanków, przełamywania stereotypów, odczytywania emocji w codziennych sytuacjach szkolnych. W zakresie obszaru interakcyjnego opisane umiejętności będą mieć kluczowe znaczenie w przebiegu i jakości podejmowanego dialogu z Innym. Dlatego wykazany związek między wymiarem obszaru interakcyjnego a kategorią twórczych orientacji życiowych wydaje się zasadny.

Przeprowadzone badania w odpowiedzi na problem 4.2 dotyczący związku między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru interakcyjnego wykazały istotność statystyczną na poziomie przeciętnym jedynie w obrębie czynnika „wyzwanie”. Ujemna wartość współczynnika korelacji sugerująca niskie wyniki w zakresie wytypowanego czynnika, które mieliby uzyskać potencjalnie twórczy pedagodzy

w badanym obszarze nie potwierdziła się. Uzyskana przez nich średnia w obrębie czynnika „wyzwanie” stanowiła prawie 50% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania. Znaczyłoby to, że badani pedagodzy specjalni pracują w „organizacji”, w której jako pracownicy spotykają się z zadaniami o złożonej strukturze, obarczonych ryzykiem, ale jednocześnie są one przez nich podejmowane w celu rozwiązania. F. Barron wykazał, że „(...) ludzie twórczy nie tylko nie unikają sytuacji złożonych i nieokreślonych, ale nawet wykazują pewne upodobanie do nieładu (*disorder*), rozumianego jako »pomieszanie, brak reguł, nieregularność, nieuporządkowanie, wzburzenie i uszkodzenie«” (za: E. Nęcka, 1999, s. 153). Jednak jak się później okazało, to nie zamiłowanie do nieładu określa osoby twórcze, ale złożoność sytuacji motywuje je do wprowadzenia nowego „porządku na wyższym poziomie” (E. Nęcka, 1999, s. 154). Sytuacje edukacyjne, które są udziałem pedagoga specjalnego mają właśnie taki charakter. Stanowiąc wyzwanie implikują postawę twórczą nauczycieli, bez której „świeżość ocen” sytuacji i przełamywanie utartych konwencji nie byłyby możliwe.

W kwestii dotyczącej występowania w badanej grupie przesadnej rywalizacji, która mobilizuje pedagogów do podjęcia twórczej aktywności jedynie w sytuacji konkursu lub nagrody, nauczyciele praktycznie podzielili się na dwie zbliżone procentowo grupy. Przyjmując stanowisko E. Nęcki (2012, s. 179), że „(...) czynnikiem zakłócającym procesy twórcze jest nie tyle sama obecność innych ludzi, ile spostrzegana lub rzeczywista konieczność podjęcia z nimi rywalizacji” taki podział świadczy o występowaniu różnic w percypowaniu grupy odniesienia. Tymczasem doniesienia badawcze (E. Andrews) akcentują zależność między wysokością potencjału twórczego a wrażliwością na czynniki środowiskowe i związaną z tym wydajnością danego pracownika (za: W. Dobrołowicz, 1995, s. 129). Im wyższy potencjał, tym większa wrażliwość a tym samym mniejsza wydajność pracy w niesprzyjającym klimacie psychospołecznym. W odniesieniu do badanych pedagogów specjalnych znaczyłoby to, że prawie połowa grupy postrzegając innych współpracowników przez pryzmat ich - rzeczywistych lub wyimaginowanych - dążeń rywalizacyjnych, nie będzie interpretowała łączących ich relacji jako wspierających i poprawnych. To z kolei może mieć negatywny wpływ na podejmowanie aktywności twórczej.

Kolejnym zagadnieniem, które poddano weryfikacji w badanej grupie pedagogów specjalnych była intensywność pracy w odniesieniu do grupy

zawodowej, którą reprezentują. Prawie połowa grupy dokonując samooceny w tym względzie uważa, że pracuje więcej i intensywniej niż inni nauczyciele. 1/3 badanych ma w tej kwestii odmienne zdanie. Oczywiście należy mieć na uwadze, że deklaracje werbalne badanych nauczycieli wcale nie muszą iść w parze z rzeczywistą intensywnością wykonywanej pracy. Istotą problemu wydaje się bowiem nie to czy dany nauczyciel pracuje intensywniej niż inni lecz co go motywuje do takiego uświadomionego wysiłku. Czy jest to motywacja samoistna kierująca się zasadą „Im więcej zrobiłem, tym więcej chcę zrobić”, czy też raczej motywem wiodącym jest potrzeba osiągnięć w myśl zasady „Jeśli już coś zrobiłem, to nie muszę dłużej próbować” (za: E. Nęcka, 2012, s. 146). Interesujący jest fakt, że w osobowości twórczej obok motywacji samoistnej równie mocno nasilone są takie cechy jak: dążenie do osiągnięć, ambicja i potrzeba potwierdzania własnej wartości (E. Barron i D. M. Harrington, 1981; G. J. Feist, 1999; A. Tokarz, 1996 za: E. Nęcka, 2012, s. 146). Pogodzenie obu kategorii motywów to kolejny argument potwierdzający paradoksalną naturę twórczości. Być może przekonanie badanych nauczycieli o wartości wykonywanej pracy i jej zwiększonej intensywności jest powodowane motywacją samoistną. Znaczyłoby to, że w badanej próbie prawie połowa pedagogów wykonuje swój zawód z pasją i zaangażowaniem, co z kolei sprzyja wytrwałości w dążeniu do osiągania celu czyli cechy podkreślanej w literaturze jako jednej z kluczowych w osobowości twórczej (E. Nęcka, 2012, s. 145-147). Mając świadomość, że deklarowana wytrwałość wcale nie musi oznaczać powyższego, obszar ten czeka na potwierdzenie badawcze z psychologicznej perspektywy.

„Sytuacje edukacyjne nieustannie stawiają jednostkę wobec Drugiego” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 190). Obszar interakcyjny, w którym zawiera się komunikacyjny i psychospołeczny charakter pracy nauczyciela wymusza na nim umiejętność korzystania z wiedzy „tworzonej na oczekaniu” w myśl zasady, że „Mądrość reagowania to nie efekt powielania wypróbowanych sposobów działania, lecz wynik rozumienia tego, co dzieje się w klasie szkolnej” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 158-161). Należałoby dodać „w przestrzeni szkolnej”, gdyż repertuar owych „reakcji” dotyczyć będzie nie tylko relacji nauczyciel – uczeń lecz także kontaktów z wszystkimi pozostałymi uczestnikami sceny edukacyjnej: rodzicami, nauczycielami, przełożonymi i pracownikami administracji. Pomimo faktu, że twórczość ze swej natury jest prospołeczna (E. Nęcka, 1999, s. 190), wiele przeszkód, które ją ogranicza wywodzi się właśnie z tej przestrzeni. Przyjmując

założenie, że „(...) twórczy nauczyciele mają zwykle twórczych uczniów – i odwrotnie” (za: E. Nęcka, 1999, s. 168) warto doceniać i rozwijać potencjał kreatywności w sferze relacji interpersonalnych, by były wyzwajające, a nie tłamszące dobre pomysły zanim jeszcze doczekają się one realizacji.

7.3. Postulaty dla praktyki pedagogicznej

Zaprezentowane w poprzednim rozdziale wnioski z badań własnych stanowiły podstawę sformułowania postulatów dla praktyki pedagogicznej. Obszar interakcyjny ma istotne znaczenie w generowaniu barier psychospołecznych uniemożliwiających podejmowanie aktywności twórczej. Dlatego w tym obszarze „pomoc w tworzeniu” (K. Kornilowicz, 1976, s. 135) staje się istotą „wychowania do twórczości” rozumianego jako powinność pedagoga do pobudzania zdolności twórczych wychowanków – także tych jeszcze nieuświadomionych, pomocy w niwelowaniu barier twórczości oraz motywowania do twórczego rozwoju (K. J. Szmidt, 2007, s. 305).

Najważniejszym postulatem w realizacji powyższych założeń będzie uświadomienie nauczycieli w kwestii stosowanej przez nich praktyki oceniania. Zdaniem T. Amabile (1989, s. 135) „Ocenianie przez nauczyciela pracy uczniów jest prawdopodobnie największym mordercą twórczości w klasie szkolnej”. Z kolei „Dziecko, które doświadcza wolności związanej z brakiem oceny, może podjąć ryzyko wypróbowania nowych lub nietypowych form zachowania, a bez tego jakakolwiek twórczość nie jest w stanie zaistnieć” (E. Nęcka, 2012, s. 213). Dlatego jeśli już wystąpi taka konieczność, istotą formułowanej oceny dotyczącej wytworu dziecka lub też pomysłu współpracownika powinna być informacja uwypuklająca cechy powstałego produktu. Stąd konieczność dysponowania wiedzą o procesie twórczym przez nauczycieli, skądinąd dodatkowo skorelowaną z wymiarem obszaru interakcyjnego w badanej próbie pedagogów specjalnych.

Kolejnym postulatem skierowanym do pedagogów w obrębie wytypowanego obszaru będzie konieczność stawania się modelami osobowości twórczej dla swoich uczniów/wychowanków. „Wzmocnienia działają w sposób automatyczny i zmieniają sposób zachowania podmiotu zazwyczaj bez jego wiedzy, a tym samym – bez autonomicznej decyzji z jego strony, podobnie jak to ma miejsce w przypadku

umiejętnie stosowanej reklamy (...): (E. Nęcka, 1999, s. 168). Niechże więc pedagodzy będą „żywą” reklamą oryginalności i twórczej odwagi, zamiast kultywowania stereotypów myślowych i mechanicznej jakości wykonywanej pracy. Modelowanie osobowości wychowanków własnym, autentycznym przykładem nie jest czymś nowym w pedagogice. Jednak wydaje się, że implikuje kolejny postulat - konieczności wyposażenia nauczycieli w wiedzę o funkcjonujących w przestrzeni szkolnej psychicznych i psychospołecznych barierach twórczości (W. Dobrołowicz, 2003, s. 59-67). Pozornie wydaje się, że jest to wiedza przydatna jedynie pedagogom twórczości prowadzącym zajęcia dla uczniów zdolnych. Nic bardziej mylnego. Wiedza ta stanowi podstawę budowania bezpiecznego klimatu emocjonalnego na każdym etapie edukacyjnym i w każdego rodzaju placówce, zajmującej się kształceniem młodego człowieka.

Ostatnim lecz chyba najbardziej adekwatnym dla specyfiki obszaru interakcyjnego postulatem dla pedagogiki będzie konieczność uczestnictwa pedagogów w treningach interpersonalnych, wyposażających nauczycieli w umiejętności radzenia sobie w relacjach z innymi ludźmi. Wydaje się, że pedagog XXI wieku powinien być świadomy własnych preferencji i ograniczeń w tym względzie. Powinien być przygotowany do sytuacji, w których będzie musiał radzić sobie ze stresem, uaktywnić określony styl negocjacji, podejmować trudne relacje często z bardzo roszczeniowym rodzicem dziecka z niepełnosprawnością. Te umiejętności adekwatnie wpisują się w komunikacyjny i psychospołeczny charakter pełnionej przez pedagogów roli zawodowej. Być może w jakimś stopniu zniwelowałyby to konfliktogenną naturę środowisk nauczycielskich, przekierowując tę energię na rzecz efektywnej współpracy i być może nawet twórczości grupowej. Doświadczenia badawcze uczą, że „(...) grupa twórczego myślenia może być wyjątkowo skuteczna, jeśli spełni określone warunki i przekształci się w »umysł zbiorowy«” (za: E. Nęcka, 2012, s. 181). Poznanie owych „warunków”, jeżeli tylko dopuszcza się w pracy możliwość twórczego myślenia, wydaje się istotą tego procesu.

VIII. Twórcze podejście pedagogów specjalnych w zakresie obszaru środowiskowego – badania własne

Każda „działalność twórcza, podobnie jak inne formy ludzkiej aktywności, przebiega zawsze w określonych warunkach, w określonym kontekście, w określonym środowisku” (R. Schulz, 1990, s. 329). Jednym z głównych obszarów badawczych psychologii twórczości jest zjawisko klimatu psychospołecznego, który determinuje kreatywność jednostki. Przyjmując założenie, że twórczość „często wygasa w warunkach ułatwionych” (B. Suchodolski, 1983, s. 164-165) można dojść do wniosku, że istotą wydobywania potencjału twórczego jednostki w aspekcie szeroko rozumianego środowiska będzie zawsze sytuacja konfliktu. Konflikt między subiektywną wizją stanowiska pracy a jego organizacyjnymi wymogami, konflikt między niezależnością osoby a wywieraną na nią presją grupy odniesienia, konflikt w zakresie posiadanych przez nauczyciela uprawnień, a chęcią większej swobody w działaniu, wreszcie konflikt między obciążeniami zawodowymi a chęcią przekraczania granic własnego rozwoju. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 206) „(...) rozwój to proces ukierunkowany na zdobywanie niezależności człowieka, czyli uwalnianie się od wpływów i presji zewnętrznego otoczenia”. Jednak specyfika zawodu nauczyciela każe mu pośród środowiskowych „wpływów” i „presji” dokonywać codziennego wyboru pomiędzy konformistycznym „muszę” i autonomicznym „chcę”, nie zawsze na korzyść tego drugiego. Ludzie twórczy – zdaniem A. Masłowa – „(...) potrafią integrować, łączyć w jedność to, co oddzielne, a nawet przeciwstawne. Obowiązek staje się dla nich przyjemnością, a przyjemność łączy się z obowiązkiem. (...) Wiele dychotomii zamieniają w jedność” (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 138). Dlatego w profesji nauczycielskiej, w której „ambiwalencja jest kategorią opisu zdarzeń pedagogicznych”, a jej źródłem wszelkie sprzeczności wynikające z tej roli, obecność jednostek twórczych wydaje się być nie do przecenienia. W świetle powyższego charakter twierdzeń wyznaczających zakres obszaru środowiskowego dotyczył: akceptacji zmienności i różnorodności doświadczeń (E. Nęcka, 2012, s. 141-142), nadmiernej identyfikacji z zawodem (R. Schulz, 1994, s.190), kwestii subiektywnie postrzeganej autonomii działania w miejscu pracy (R. Schulz, 1994, s. 202)), chęci dzielenia się doświadczeniami

z innymi nauczycielami (R. Lippita, za: R. Schulz, 1994, s. 203), presji środowiska zawodowego (R. Schulz, 1994, s. 210), wsparcia współpracowników (E. Nęcka, 2012, s. 161). Znak ustosunkowania się do danego twierdzenia („+” lub „-”) wskazywał na występowanie podejścia potencjalnie twórczego lub jego brak w zakresie wytypowanego obszaru. Następnie poddano analizie związek jaki zachodzi między cechami indywidualnymi, wiedzą na temat twórczości, preferencją orientacji życiowej oraz percepcją klimatu w miejscu pracy a typem podejścia badanych pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego. Wyniki badań wraz z omówieniem zostały zaprezentowane w kolejnym rozdziale pracy naukowej.

8.1. Wyniki badań własnych

Obszar środowiskowy stanowi chyba najbardziej zewnętrzny wymiar podejmowania aktywności twórczej przez nauczyciela. Będąc niejako „poza” jednostką, w najmniejszym stopniu może być przez nią definiowany. O ile w obszarze personologicznym, jak i kierunkowym i częściowo interakcyjnym, osoba nauczyciela wykorzystując „wewnętrzne umiejscowienie kontroli” (E. Nęcka, 2012, s. 173) wpływa na przebieg własnego rozwoju, tak w zakresie obszaru środowiskowego jej aktywność determinowana jest przez czynniki zewnętrzne. Dla osób mniej twórczych owo przeniesienie odpowiedzialności na przyczyny „pozajednostkowe” będzie wygodnym usprawiedliwieniem. U osób reprezentujących wysoki poziom twórczego potencjału ciasne ramy środowiskowych ograniczeń mogą negatywnie wpływać na wydajność pracowniczą (za: W. Dobrołowicz, 1995, s. 129). Charakterystyczna dla osób twórczych większa refleksyjność może nie wytrzymać próby sił z naciskiem zewnętrznym. A „(...) twórczość jest emocjonalnie kosztowna” (E. Nęcka, 2012, s. 92). Co prawda osoby twórcze cechuje niezależność od pola (E. Nęcka, 2012, s. 133), jednak dotyczy to głównie wybitnych twórców. Na poziomie kreatywności zachowanie równowagi między osobistą niezależnością a koniecznością respektowania zewnętrznych ograniczeń nie jest już takie proste. Wymaga ponoszenia określonych konsekwencji, utraty przywilejów, wsparcia współpracowników. Jednak wtedy „Trzeba móc przeciwstawić się temu, (...) i korzystając z koncepcji samego siebie oraz swojego życia wyjść poza siebie, spojrzeć na siebie z boku i samemu wybierać: zbroję, miecz lub gałązkę oliwną” (K. Obuchowski, 2000a, s. 39). Nie w każdym przypadku opowiedzenie się za twórczym rozwojem oznaczać będzie posłużenie się „mieczem”. „Przedmiotowe bycie w świecie jest naturalną i pierwotną formą istnienia” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 245), dlatego każda próba zakwestionowania tego porządku musi wiązać się z wystąpieniem dysonansu. Na ile dany człowiek jest skłonny akceptować związaną z tym niepewność, na tyle jego twórczy rozwój ma szanse powodzenia. Chęć zaakcentowania możliwości dążenia do samorealizacji pomimo „standardu przedmiotowego” (K. Obuchowski, 2000a, s. 20) narzuconego rygorem instytucji, stała się *idée fixe* analizy obszaru środowiskowego.

Sumując wyniki uzyskane przez badanych pedagogów specjalnych we wszystkich skalach „Kwestionariusza Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT),

wytypowano liczbę nauczycieli reprezentujących potencjalnie twórcze, niejednoznaczne i reakcyjne podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech jej obszarów. Kolorem zaakcentowano obszar środowiskowy stanowiący podstawę dalszej interpretacji materiału badawczego w tym rozdziale. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 8.1.

Tabela 8.1 Podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów (wytypowany obszar środowiskowy)

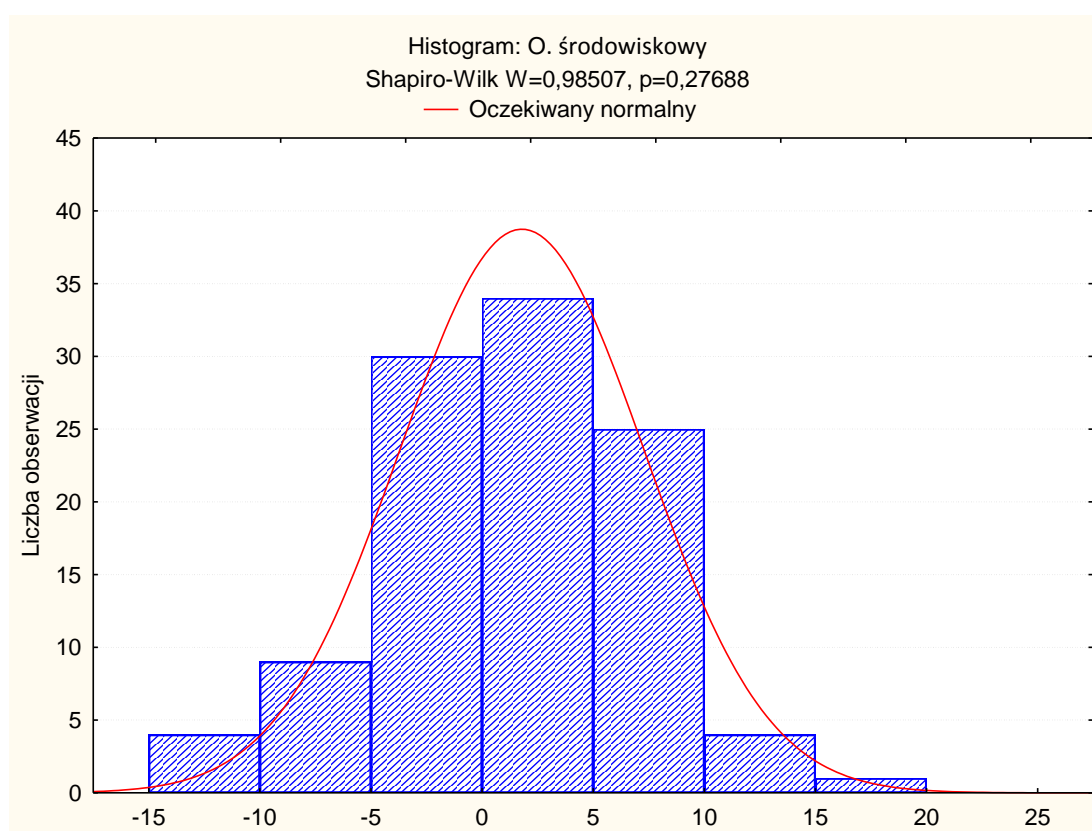
Skale Rodzaj podejścia do praktyki edukacyjnej	Obszar personologi czny		Obszar interakcyjny		Obszar kierunkowy		Obszar środowiskowy		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Podejście reakcyjne	5	4,67	8	7,48	14	13,08	17	15,89	10	9,35
Podejście niejednoznaczne	15	14,02	19	17,76	18	16,82	42	39,25	17	15,89
Podejście potencjalnie twórcze	87	81,31	80	74,76	75	70,1	48	44,86	80	74,76
Razem	107	100	107	100	107	100	107	100	107	100

Źródło: badania własne

Analiza rozkładu badanych pedagogów specjalnych pod względem reprezentowanego podejścia do praktyki edukacyjnej pozwala zauważyć, że obszar środowiskowy był jedynym wymiarem, w którym potencjalnie twórcze podejście nie zdominowało pozostałych typów. Kryterium liczebności praktycznie zrównało badaną próbę w typach podejścia potencjalnie twórczego i niejednoznacznego, mocno odstających od reprezentowanego przez niespełna 16% pedagogów podejścia reakcyjnego. Jednak ta grupa 16% nauczycieli w odniesieniu do pozostałych obszarów najliczniej przejawia podejście reakcyjne. Zatem wzięte pod uwagę „wyznaczniki” charakteryzujące wymiar obszaru środowiskowego, do których ustosunkowywali się pedagodzy specjali biorący udział w badaniu, wydają się

różnicować wytypowaną próbę. Czy tak jest istotnie, pokażą - poczynione w dalszej części rozdziału – analizy wyników.

Chcąc zgłębić „naturę” zmiennej jaką jest podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego, posłużono się graficznym opracowaniem wyników w postaci histogramu (rys. 8.1), szacując podobieństwo rozkładu wytypowanej zmiennej do rozkładu normalnego lub jego asymetrii. Przedstawiony rozkład można uznać za zbliżony do normalnego (test Shapiro-Wilka $p > 0,05$).



Rys. 8.1 Rozkład zmiennej „podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej” w obszarze środowiskowym

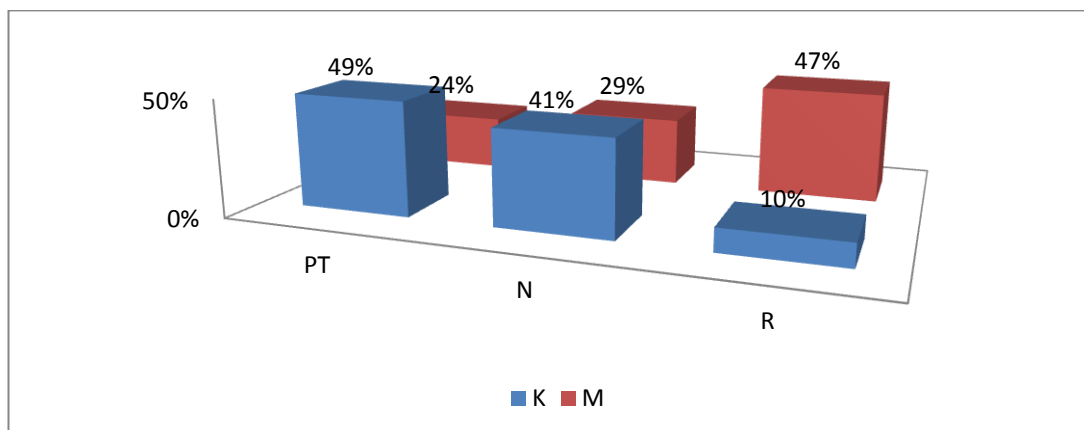
Źródło: badania własne

Celem wykazania zależności między cechami indywidualnymi badanych pedagogów specjalnych a rodzajem ich podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego dokonano zestawień liczbowych, procentowych oraz prezentacji wyników w postaci graficznej, czyniąc tym samym proces analizy bardziej przejrzystym. Rozkład zmiennej „płeć” w zakresie każdego rodzaju podejścia do praktyki edukacyjnej prezentuje tabela 8.2 oraz rysunek 8.2.

Tabela 8.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego

Typ podejścia do praktyki edukacyjnej	PŁEĆ K		PŁEĆ M		Razem	
	N	% z N=90	N	% z N=17	N	% z N=107
Podejście potencjalnie twórcze	44	49	4	24	48	45
Niejednoznaczne	37	41	5	29	42	39
Reakcyjne	9	10	8	47	17	16
Razem	90	100	17	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 8.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne, K- kobiety, M – mężczyźni

Powyższe zestawienia wyraźnie pokazują różnice w preferowanym typie podejścia. Prawie połowa kobiet reprezentując opcję „potencjalnie twórcze” tym samym deklaruje, że: zmienność i różnorodność doświadczeń im odpowiada (twierdzenie nr 10), nadmierna identyfikacja z zawodem nie sprzyja nowatorstwu (twierdzenie nr 24), ma w pracy dużą swobodę działania (twierdzenie nr 4), nie obawia się krytyki własnych działań pedagogicznych i wymienia się

doświadczeniami (twierdzenie nr 14), nie ma poczucia, że ich działalność twórcza jest tłumiona przez środowisko (twierdzenie nr 45) oraz odczuwa wsparcie współpracowników w realizacji pomysłów i działań (twierdzenie nr 41). Grupę mężczyzn potencjalnie twórczych stanowi 24% badanych.

Z kolei w zakresie podejścia reakcyjnego procentowe proporcje uległy odwróceniu. Wśród mężczyzn 47% ankietowanych uważa, że: zmiany nie wpływają pozytywnie na komfort ich pracy (twierdzenie nr 28), twórczy nauczyciel to osoba mocno identyfikująca się z zawodem (twierdzenie nr 32), w pracy są obwarowani przepisami i dyrektywami, które muszą respektować (twierdzenie nr 33), konsultowanie własnych działań powinno odbywać się „jednogrupowo” w obrębie swojego środowiska (twierdzenie nr 37), środowisko zawodowe w dużej mierze determinuje ich działania (twierdzenie nr 20) oraz hamuje ich inicjatywę, poprzez stosowanie sankcji za zachowania niezgodne z normami grupy (twierdzenie nr 8). W grupie kobiet reprezentujących podejście reakcyjne znalazło się jedynie 10% badanych. Jednak gdyby porównać liczebność grupy kobiet i mężczyzn preferujących typ reakcyjny, to łatwo zauważyć, że pomimo znacznej różnicy procentowej dotyczy ona prawie jednakowej liczby osób (9. kobiet; 8. mężczyzn).

Celem potwierdzenia hipotezy, że płeć różnicuje obszar środowiskowy obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 8.3), który potwierdził istotność różnic między kobietami i mężczyznami.

Tabela 8.3 Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney`a dla zmiennej „płeć” w grupie kobiet i mężczyzn – pedagogów specjalnych

Obszar środowiskowy	Średnia ranga K	Średnia ranga M	U	Z skorygowane	p
	5176,5	601,5	448,5	2,698722	0,006961

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: U – statystyka testu Manna-Whitney`a, p – poziom istotności

Doniesienia badawcze dotyczące różnic w zakresie kreatywności uwarunkowanych płcią dowodzą, że w testach kreatywności są one niewielkie, natomiast w obrębie rzeczywistych dokonań twórczych – duże i znaczące na korzyść mężczyzn (za: J. C. Kaufman, 2011, s. 140). Jako powód podaje się często specyfikę roli społecznej, jaką w danym społeczeństwie odgrywa kobieta. Jednak przegląd

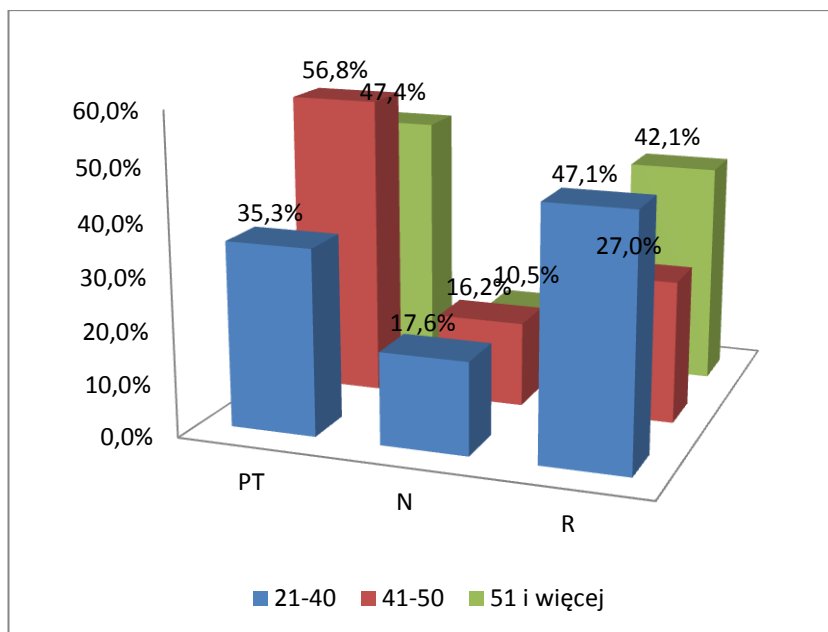
badania dowodzi, że „(...) kobieca kreatywność może być bardziej podatna na negatywne skutki oceniania (i w konsekwencji na utratę motywacji samoistnej)” (za: J. C. Kaufman, 2011, s. 140). Biorąc pod uwagę fakt, że społeczna ocena dzieła odbywa się raczej w obszarze interakcyjnym, to jednak nie da się wyraźną granicą oddzielić tego co psychospołeczne od uwarunkowań stricte środowiskowych. Relacje interpersonalne są bowiem składową klimatu dla twórczości w miejscu pracy, a ten stanowi o środowisku sprzyjającym bądź nie kreatywności. Stąd można wnioskować, że badana grupa kobiet w 49% preferująca potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru środowiskowego, skupia kreatywne jednostki deklarujące wewnątrzsterowność i niezależność od presji środowiska.

Kolejną cechę indywidualną jaką wzięto pod uwagę w procesie weryfikacji uwarunkowań podejścia twórczego do praktyki edukacyjnej był wiek badanych pedagogów specjalnych. Rozkład wytypowanej zmiennej w obrębie trzech rodzajów podejścia w obszarze środowiskowym prezentuje tabela 8.4 oraz rysunek 8.3.

Tabela 8.4 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego

Typ podejścia do praktyki edukacyjnej	Wiek 21-40		Wiek 41-50		Wiek 51 i więcej		Razem	
	N=51	% z N=51	N=37	% z N=37	N=19	% z N=19	N=107	% z N=107
Podejście potencjalnie twórcze	18	35,3	21	56,8	9	47,4	48	44,86
Niejednoznaczne	9	17,6	6	16,2	2	10,5	17	15,89
Reakcyjne	24	47,1	10	27,0	8	42,1	42	39,25
Razem	51	100	37	100	19	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 8.3 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne

Analiza powyższych zestawień pokazuje, że obszar środowiskowy jest jedynym, w którym kryterium wieku pod względem procentowego rozkładu różnicowało badaną próbę pedagogów. Jedynie w przedziale wiekowym 41-50 lat ponad połowa nauczycieli prezentuje potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w wytypowanym obszarze. Wśród najmłodszych pedagogów (21-40 lat) zdecydowana większość (47%) preferuje podejście reakcyjne, następnie 35,3% podejście potencjalnie twórcze, a najmniej w tej grupie wiekowej wytypowano pedagogów o postawie niejednoznacznej – 17,6%. Wśród najstarszych wiekiem nauczycieli grupy pedagogów potencjalnie twórczych i reprezentujących podejście reakcyjne są procentowo zbliżone. W obszarze środowiskowym – jak w żadnym innym – ujawniła się tendencja wielu pedagogów w kierunku postępowania mającego na celu zachowanie status quo, podporządkowanie się normom grupowym i organizacyjnym, tradycyjnego trwania w zawodzie bez konieczności „wychylania się” w celu przekroczenia osobistych lub pedagogicznych granic. I wydaje się zrozumiałym fakt, że podejście reakcyjne licznie preferują właśnie dwie grupy nauczycieli: najmłodszych, wchodzących w zawód oraz najstarszych, funkcjonujących w nim ponad 20 lat. Mogłoby się wydawać, że postawa zarówno

jednych, jak i drugich ma swoje uzasadnienie: młodszy dopiero uczą się zasad funkcjonowania w zawodzie i przyswajają zastany „porządek”, starsi trwając w nim długie lata, chcą bez zmian dotrzeć do końca „kariery” pedagogicznej. Z drugiej strony w wymienionych grupach spora część badanych reprezentuje przeciwne – twórcze podejście. Zatem to nie kryterium wieku decyduje o typie podejścia.

W celu sprawdzenia hipotezy, czy wiek różnicuje badanych pedagogów specjalnych pod względem typu podejścia do praktyki edukacyjnej obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie (Kruskal-Wallis test: $H(2, N=107)=2,249926$ $p=0,3247$). Omawiana zmienna nie determinuje twórczego podejścia pedagogów specjalnych do praktyki zawodowej w zakresie obszaru środowiskowego.

Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 206) „(...) dla nauczycieli poszukujących, poznawczo dociekliwych i zawodowo innowacyjnych jest to zawód możliwości i dużej niezależności”. Dlatego kolejną zmienną wziętą pod uwagę w analizie obszaru środowiskowego był stopień awansu zawodowego pedagogów specjalnych. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli prezentują tabele 8.5 i 8.6 oraz rysunek 8.4.

Tabela 8.5 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych

Obszar środowiskowy	Stopień awansu zawodowego					Razem
	Brak danych	Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	
Podejście potencjalnie twórcze	6	0	8	13	21	48
Niejednoznaczne	3	1	17	5	16	42
Reakcyjne	1	0	4	4	8	17
Razem	10	1	29	22	45	107

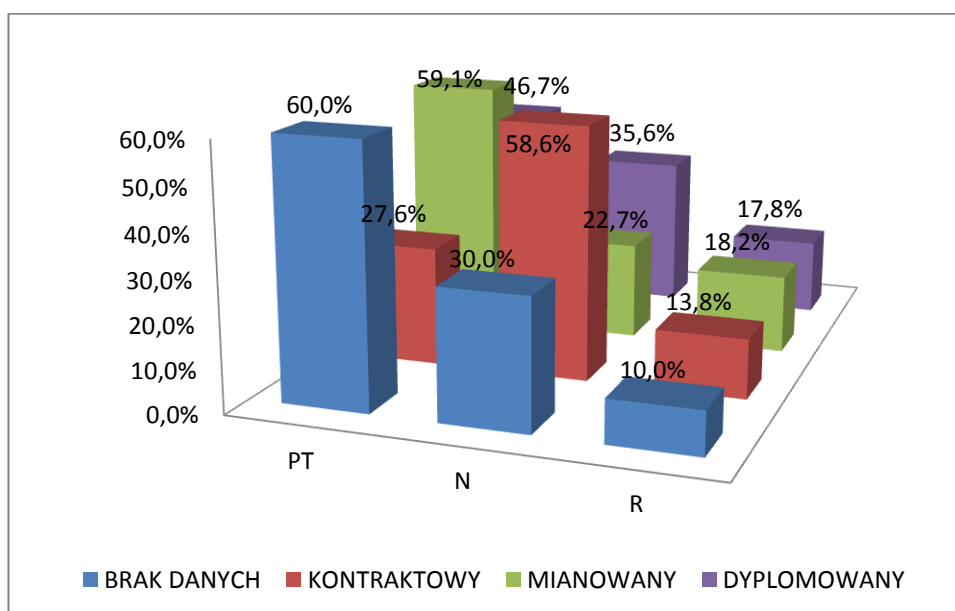
Źródło: badania własne

Analiza przedstawionych danych pozwala stwierdzić, że w grupie mianowanych i dyplomowanych pedagogów najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele preferujący potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej. W dalszej kolejności - pedagodzy reprezentujący podejście niejednoznaczne i najmniej liczną grupę – nauczyciele o podejściu reakcyjnym.

Tabela 8.6 Procentowy rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej

Obszar środowiskowy	Brak danych %	Stażysta %	Kontraktowy %	Mianowany %	Dyplomowany %
Podejście potencjalnie twórcze	60	0	27,6	59,1	46,7
Niejednoznaczne	30	100	58,6	22,7	35,5
Reakcyjne	10	0	13,8	18,2	17,8
Razem	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne



Rys. 8.4 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne

Z tak „ustalonego” porządku „wyłamała się” jedynie grupa pedagogów kontraktowych, w obrębie której zdecydowana większość badanych (58,6%) prezentuje niejednoznaczne podejście do praktyki w zakresie obszaru środowiskowego. W tej grupie badanych niespełna 30% nauczycieli przejawia podejście potencjalnie twórcze – najmniej wśród wszystkich grup zawodowych.

Uzyskane dane zdają się potwierdzać tezę wysuniętą na podstawie badań nauczycieli, że w okresie „wchodzenia w zawód” (stadium przedkonwencjonalne) nauczycieli cechuje „zantagonizowanie potrzeb” - uznania i dowartościowania własnych działań lecz bez ryzyka konfliktu (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 208). Dlaczego więc 35,6% pedagogów reprezentujących stopień „dyplomowany” również preferuje podejście niejednoznaczne, skoro można by sądzić, że powinni oni znajdować się raczej w stadium postkonwencjonalnym („autonomicznego Ja”)? Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 211) „Prawie 65% nauczycieli zatrzymuje swoje wykonawstwo zawodu na poziomie konwencjonalnym”, wybierając tym samym „wygodną funkcjonalność”, która spełnia oczekiwania społeczne. Jedną z przyczyn takiego „trwania” jest również to, że choć na tym poziomie pedagog chce być aktywny i ma świadomość swoich możliwości, to jednak „(...) ta potrzeba nie jest na tyle silna, aby ponieść »koszty« jej realizacji” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 211). Taka postawa adekwatnie wpisuje się w zakres wybranego przez badaną grupę nauczycieli podejścia niejednoznacznego.

W celu potwierdzenia założenia, że stopień awansu zawodowego różnicuje badanych pedagogów specjalnych pod względem typu podejścia do praktyki edukacyjnej obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie (Kruskal-Wallis test: $H(3, N=106) = 3,743981$ $p=0,2905$). Zatem omawiana zmienna nie determinuje twórczego podejścia pedagogów specjalnych w obrębie obszaru środowiskowego. Pomimo tego warto zaakcentować wyniki grupy nauczycieli kontraktowych, którzy preferują podejście niejednoznaczne w większym stopniu niż potencjalnie twórcze.

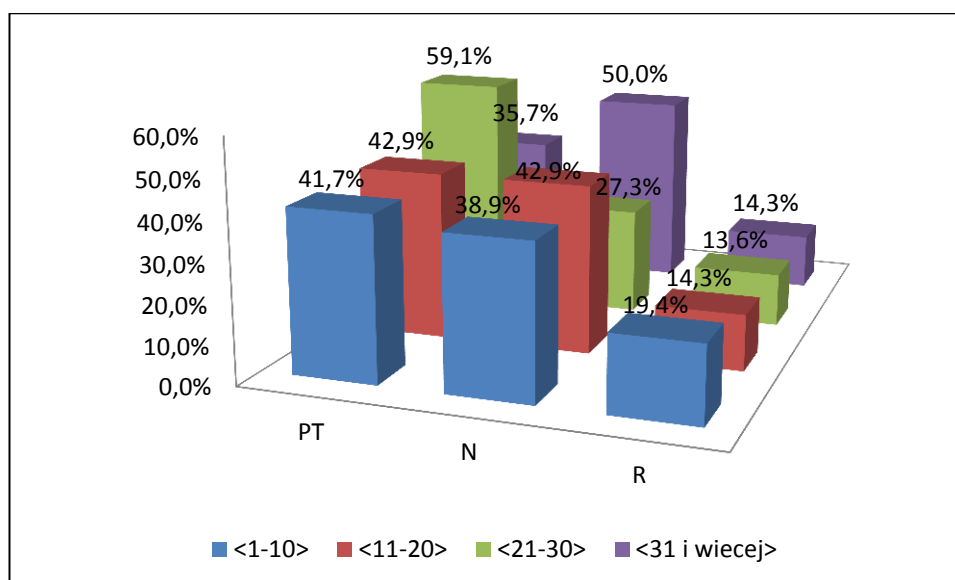
Kolejną zmienną, którą wzięto pod uwagę w charakterystyce podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej był staż pracy ankietowanych nauczycieli. Rozkład cechy w badanej próbie prezentuje tabela 8.7 oraz rysunek 8.5.

Analiza rozkładu zmiennej „staż pracy” pozwala stwierdzić, że najliczniejsza grupa pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej „wywodzi” się z nauczycieli pracujących w przedziale 21-30 lat (59,1%). Z kolei pod tym samym względem lecz w typie podejścia niejednoznacznego „przodują” pedagodzy z najdłuższym stażem pracy (50%). Wśród nauczycieli pracujących 11-20 lat grupy reprezentujące podejście potencjalnie twórcze i niejednoznaczne zrównały się pod względem odsetka badanych (42,9%).

Tabela 8.7 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej

Obszar środowiskowy	Staż pracy 1-10		Staż pracy 11-20		Staż pracy 21-30		Staż pracy 31 i więcej		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Podejście potencjalnie twórcze	29	80,6	22	62,9	18	81,8	11	78,6	80	74,77
Niejednoznaczne	6	16,7	7	20,0	2	9,1	2	14,3	17	15,89
Reakcyjne	1	2,8	6	17,1	2	9,1	1	7,1	10	9,34
Razem	36	100	35	100	22	100	14	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys.8.5 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej (o. środowiskowy)

Źródło: badania własne

Podobnie w przedziale wiekowym 1-10 lat różnica między tymi grupami wynosi zaledwie 2,8% na korzyść podejścia potencjalnie twórczego. Podsumowując można stwierdzić, że wysoki odsetek pedagogów preferujących podejście niejednoznaczne do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego (38,9% w przedziale 1-10 lat; 42,9% w przedziale 11-20 lat; 50% w przedziale 31 i więcej lat) może sygnalizować istnienie konfliktu między poczuciem autonomii

badanych nauczycieli a jej zachwianiem przez odczuwaną presję środowiska, zarówno społecznego jak i organizacyjnego. Wskazuje to – co potwierdza również w swoich badaniach H. Kwiatkowska (2008, s. 239) – na „pęknięcie” profesji nauczycielskiej, charakteryzującej się tym, że specyfika „Ja-nauczyciel” stoi w opozycji do „Innych”. Zatem tożsamość osobowa nie integruje się ze społeczną. Pedagodzy specjaliści w obszarze personologicznym w prawie 82% reprezentujący potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w obszarze środowiskowym preferują je tylko w 45%. Intencja bycia twórczym w wymiarze osobistym uległa degradacji w przestrzeni społeczno-organizacyjnej.

Sprawdzając istnienie współzależności między stażem pracy badanych pedagogów specjalnych a typem podejścia w obszarze środowiskowym obliczono współczynnik korelacji (Kruskal-Wallis test: $H(3, N=107) = 3,742153$ $p = 0,2907$), który nie wykazał istotności statystycznej. Zatem staż pracy nie różnicuje badanej próby w zakresie rodzaju prezentowanego podejścia do praktyki edukacyjnej.

Ostatnie wytypowane zmienne dotyczące ilości stanowisk i rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani pedagodzy specjaliści, w żadnym z omawianych obszarów praktyki edukacyjnej nie wykazały zróżnicowania badanej próby ze względu na typ podejścia (tabele 6.8 i 6.9 w rozdziale 6).

Istotą przeprowadzonych badań w zakresie obszaru środowiskowego było między innymi określenie klimatu dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych. W zakresie wytypowanych przez autora trzech czynników: „wolność i debata”, „wyzwanie” oraz „konflikt” badani nauczyciele prezentowali osobiste preferencje. Tabela 8.8 prezentuje statystyki opisowe poszczególnych skal.

Tabela 8.8 Statystyki opisowe „Kwestionariusza Keratogenego Klimatu Pracy” (KKKP)

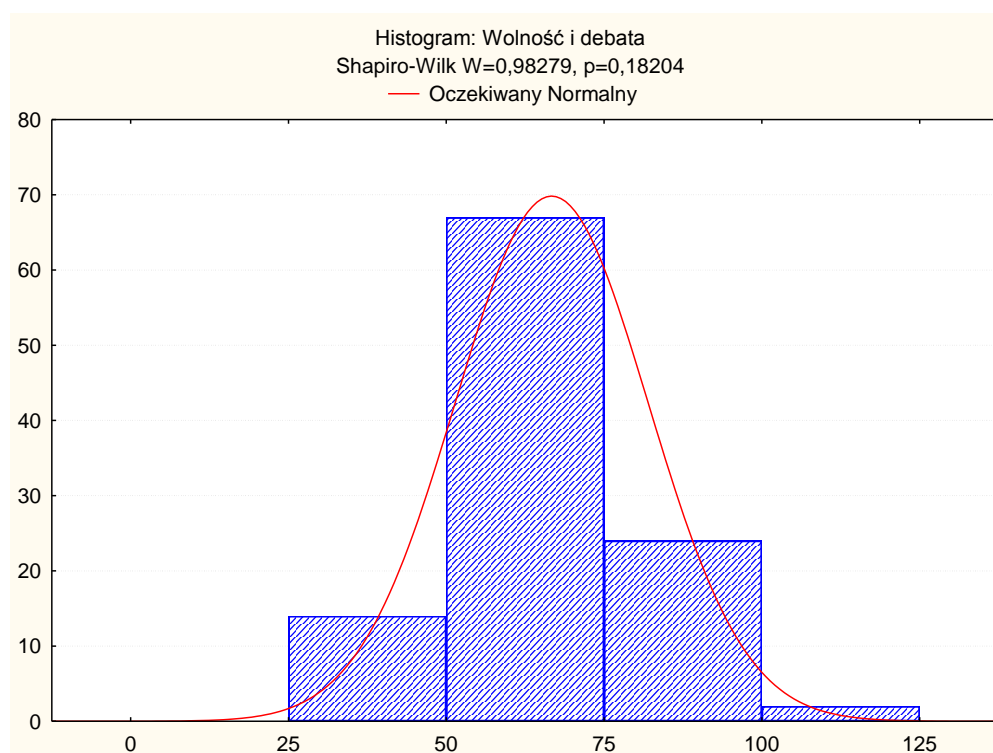
Skale KKKP	M	Me	Min.	Maks.	SD
Wolność i debata	66,70	67	30	114	15,28
Wyzwanie	42,43	42	27	70	8,19
Konflikt	22,93	23	12	27	2,96

Źródło: badania własne

Objaśnienie skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

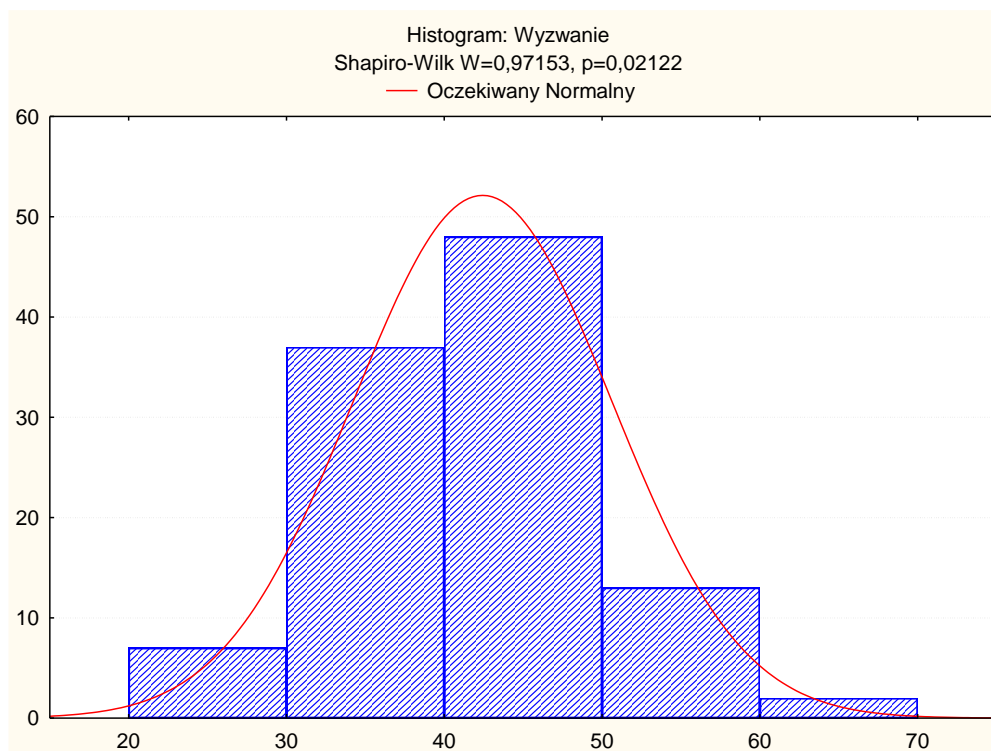
W skali „wolność i debata” wartość średniej stanowi 58% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania. Średnia w czynniku „wyzwanie” – niespełna 50% wyniku maksymalnego, natomiast w wymiarze „konfliktu” aż 71,66%. Wysoki wynik w skali „konfliktowości” oprócz sporów interpersonalnych wskazuje również na „(...) nerwową i niepewną atmosferę, która konfliktom tym sprzyja, a być może w niektórych przypadkach również je generuje” (M. Karwowski, 2009, s. 147). Rola tego czynnika nie jest wyraźnie określona. Może jednocześnie hamować twórczość lub ją prowokować. W odniesieniu do badanej próby nauczycieli wydaje się spełniać rolę inhibitora twórczości, gdyż w pozostałych narzędziach badawczych pedagogzy specjaliści osiągnęli wysokie wyniki, wskazujące na orientację „ku twórczości”.

Uzyskane przez badanych nauczycieli wyniki w poszczególnych skalach „Kwestionariusza Keratogenego Klimatu Pracy” autorstwa M. Karwowskiego (2009) przedstawiono w postaci histogramów (rysunki: 8.6, 8.7, 8.8). Normalność rozkładu badano testem Shapiro-Wilka.



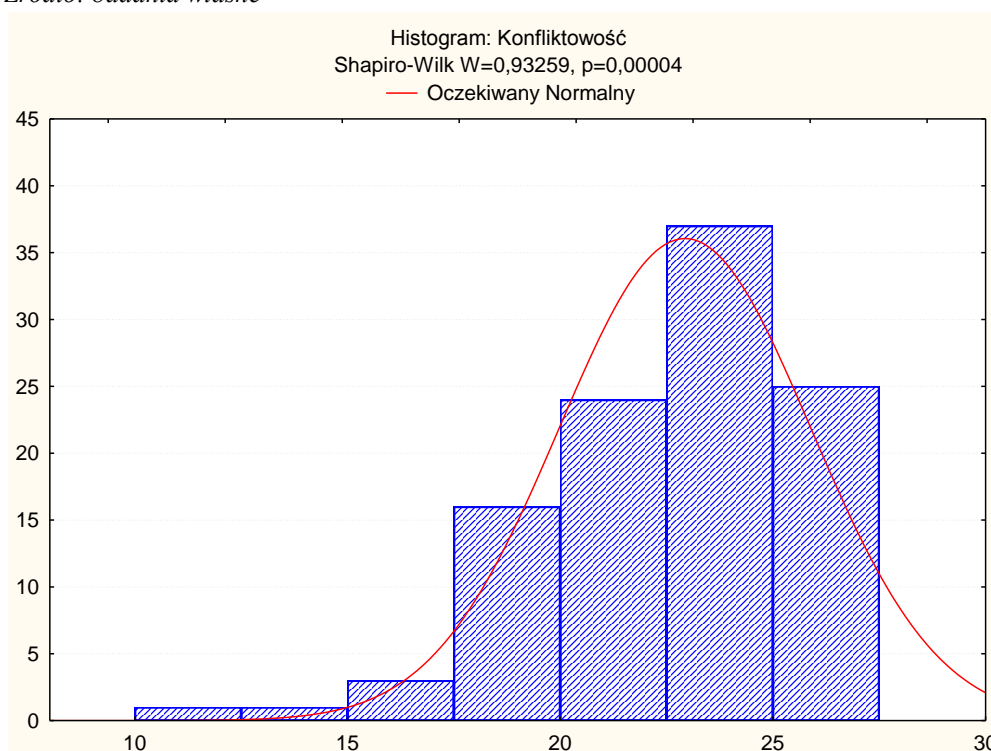
Rys. 8.6 Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów specjalnych w zakresie czynnika „wolność i debata”

Źródło: badania własne



Rys. 8.7 Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów specjalnych w zakresie czynnika „wyzwanie”

Źródło: badania własne



Rys. 8.8 Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów specjalnych w zakresie czynnika „konflikt”

Źródło: badania własne

Analiza powyższych zestawień pozwala stwierdzić, że rozkład zmiennej „wolność i debata” można uznać za zbliżony do normalnego (test Shapiro-Wilka, $p > 0,05$). Natomiast rozkładu normalnego nie posiada zmienna „konflikt” ($p = 0,00004$) oraz „wyzwanie” ($p = 0,02122$). Dla zweryfikowania ewentualnych obserwacji odstających zastosowano test Grubbsa, który wskazał na istnienie co najmniej jednej obserwacji nietypowej ($p = 0,015$) w obrębie zmiennej „konflikt”. Uzyskane wartości prezentuje tabela 8.9.

Tabela 8.9 Wartości Testu Grubbsa dla obserwacji nietypowych w poszczególnych skalach KKKP

Skale KKKP	Grubbs Test - Statistic	p
Wolność i debata	3,10	0,168
Wyzwanie	3,37	0,059
Konflikt	3,69	0,015

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: p – poziom istotności

Celem wykazania zależności między wymiarem obszaru środowiskowego a percepcją klimatu pracy badanych pedagogów specjalnych obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Biorąc pod uwagę fakt braku normalności rozkładów zmiennych oraz obecność obserwacji odstających w badanej próbie zdecydowano się na korelację rho-Spearmana, która jest bardziej „odporna” na wymienione uwarunkowania. Uzyskane wartości prezentuje tabela 8.10.

Tabela 8.10 Wartości współczynników korelacji rho-Spearmana między wynikami uzyskanymi w obszarze środowiskowym a percepcją klimatu pracy pedagogów specjalnych

	Wolność i debata	Wyzwanie	Konflikt
Obszar środowiskowy	-0,28	-0,38	0,05

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: Op – obszar personologiczny, Oi – obszar interakcyjny, Ok – obszar kierunkowy, Oś – obszar środowiskowy

Jak wynika z danych umieszczonych w tabeli obliczone współczynniki korelacji wykazały istotność statystyczną na poziomie przeciętnym jedynie w obrębie czynnika „wyzwanie”. Wysokie nasilenie w zakresie tej skali (wymiar zadaniowy) oznacza, że w badanej organizacji osoby mają styczność ze złożonymi problemami, które są podejmowane pomimo obecności ryzyka. Ujemny współczynnik korelacji między obszarem środowiskowym a czynnikiem „wyzwanie” określa kierunek zaistniałego związku. Osoby potencjalnie twórcze w zakresie obszaru środowiskowego albo nie stykają się w swojej pracy z sytuacjami trudnymi lub też w ich subiektywnej percepcji zadania wyznaczone pełnią rolę zawodową nie są skomplikowane i problemowe oraz obarczone ryzykiem.

W związku z powyższym zestawiono wyniki uzyskane w „Kwestionariuszu Keratogenego Klimatu Pracy” M. Karwowskiego (2009) przez potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w zakresie obszaru środowiskowego. Omówioną zależność prezentuje tabela 8.11.

Tabela 8.11 Wyniki uzyskane w skalach KKKP przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru środowiskowego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze środowiskowym N=48	M	Me	Min.	Maks.	SD
Wolność i debata	64,19	62,0	30	114	16,88
Wyzwanie	39,88	39,5	27	57	7,23
Konflikt	23,08	23,5	12	27	2,91

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Uzyskana przez nauczycieli średnia w skali „wyzwanie” stanowi niespełna 47% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania, zatem jest to rezultat przeciętny. Fakt, że czynnik „wyzwanie” jest znaczący dla aktywności o wymiarze twórczym, natomiast kreatywni pedagodzy w obszarze środowiskowym nie osiągnęli w tej skali wysokich wyników może oznaczać, że większym wyzwaniem dla badanych nauczycieli będzie umiejętne funkcjonowanie w skonfliktowanym miejscu pracy (średnia 23,08) niż rozwiązywanie trudnych sytuacji dydaktyczno-

wychowawczych. Być może wynik w skali „wolność i debata” stanowiący prawie 56% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania oznacza, że w badanej próbie częstsze dyskusje i wspólne podejmowanie zadań oraz ich ocena mogą powodować powstawanie sytuacji spornych, prowadzących do konfliktów. Stąd takie nasilenie tego wymiaru w wytypowanej grupie pedagogów specjalnych.

Abstrahując od grupy pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie wymiaru środowiskowego uzyskane przez całą badaną próbę wyniki w skali „konfliktu” prowokowały do dalszych eksploracji zastanej rzeczywistości. Celem potwierdzenia zależności między płcią badanych pedagogów specjalnych a zmienną „konflikt” obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 8.12).

Tabela 8.12 Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney'a pomiędzy zmiennymi „konflikt” i „płeć” w badanej próbie pedagogów specjalnych

	Średnia ranga K	Średnia ranga M	U	Z - skorygowane	p
Konflikt	58,5	30,0	357,0	3,533	0,0004

Źródło: badania własne

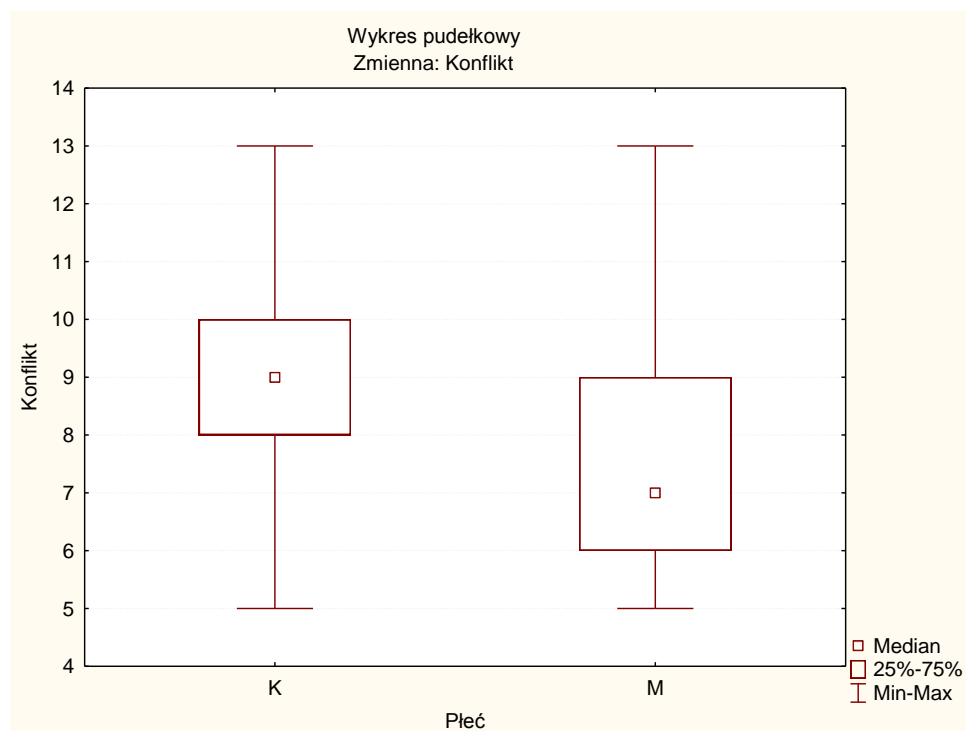
Objaśnienia skrótów: U – statystyka testu Manna-Whitney`a, p – poziom istotności

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że różnice między płciami dla zmiennej „konflikt” są istotne statystycznie (test U Mann-Whitney $p=0,0004$). Kobiety uzyskiwały przeciętnie więcej punktów niż mężczyźni, zatem w ich percepcji środowisko zawodowe, w którym funkcjonują jest bardziej konfliktogenne. Omówioną zależność w postaci graficznego wykresu prezentuje rysunek 8.9.

Powyższe wyniki odbiegają znacznie od odniesień badawczych M. Karwowskiego (2009). W próbie wytypowanej przez autora to mężczyźni częściej niż kobiety postrzegali atmosferę w pracy jako konfliktową, nerwową i destruktywną (M. Karwowski, 2009, s. 148).

Odnosząc fakt postrzegania większej „konfliktowości” środowiska przez kobiety – pedagogów specjalnych do typu podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego należy zaznaczyć, że zdecydowana większość kobiet preferowała podejście potencjalnie twórcze. Z kolei w obszarze środowiskowym – odpowiednio połowa kobiet. Zatem w sferze interpersonalnej

i środowiskowej takie postrzeganie klimatu nie koliduje z wyrażaniem tendencji „ku twórczości”. Być może czynnik „konflikt” posiadający wymiar energetyczny w tym konkretnym przypadku działa stymulująco na postawy twórcze. Literatura przedmiotu uznaje za możliwy pozytywny wpływ konfliktu na kreatywność jednostek (za: K. Parys, 2013, s. 258).



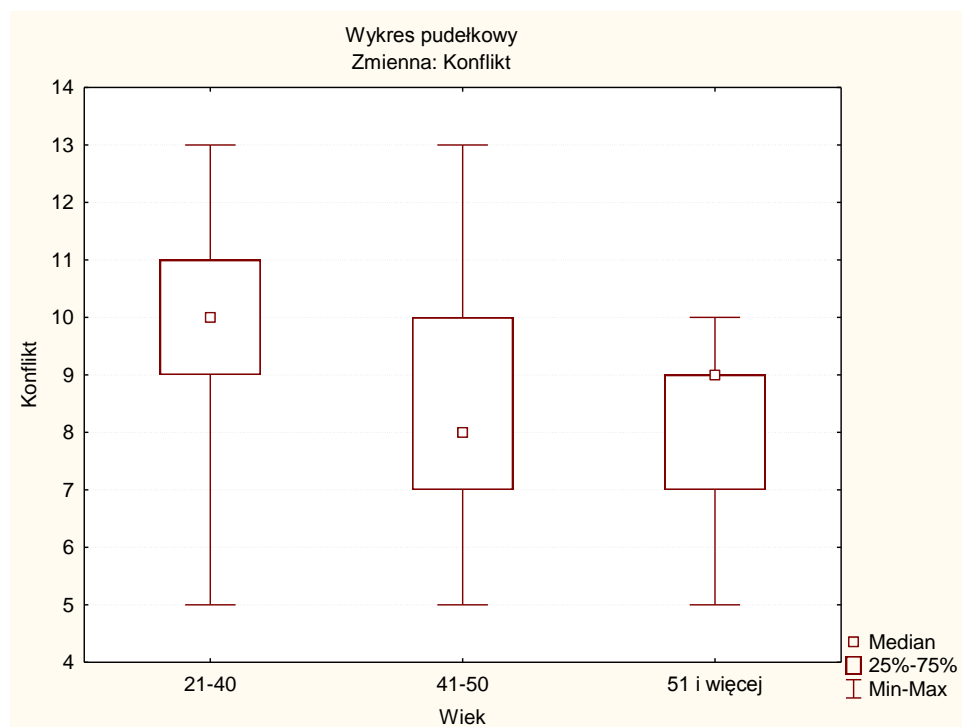
Rys. 8.9 Percepcja konfliktowości środowiska pracy pedagogów specjalnych w ocenie kobiet i mężczyzn

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: K – kobiety, M – mężczyźni

Celem porównania percepcji konfliktowości środowiska pracy pedagogów specjalnych przez nauczycieli reprezentujących różne przedziały wiekowe dokonano odpowiedniego zestawienia. Graficzną prezentację omówionych zmiennych przedstawia rysunek 8.10. Analiza zestawienia pozwala stwierdzić, że grupa pedagogów najmłodszych (21-40 lat) postrzega swoje środowisko pracy jako najbardziej konfliktowe. W dalszej kolejności uważają tak nauczyciele mieszczący się w przedziale wiekowym 41-50 lat, a przez pedagogów liczących 51 lat i więcej konfliktowość w miejscu pracy postrzegana jest w najmniejszym stopniu. Te doniesienia są spójne z wynikami uzyskanymi przez M. Karwowskiego (2009, s. 149), w badaniach którego wiek był zmienną podobnie różnicującą nasilenie

konfliktu w miejscu pracy. Im starsi nauczyciele, tym mniej czynników konfliktowych i spornych dostrzegają w otaczającym ich środowisku.



Rys. 8.10 Percepcja konfliktowości środowiska pracy ze względu na wiek pedagogów specjalnych

Źródło: badania własne

Znaczenie klimatu dla pracy twórczej porównywalne jest z rolą posiadanych przez pracowników zdolności (za: K. Parys, 2013, s. 249). Zatem wydaje się być czynnikiem dynamizującym wydajność pracy i jej efektywność. Przyjmując założenie podkreślane w literaturze przez autora narzędzia do pomiaru klimatu pracy M. Karwowskiego (2009, s. 62), że jeśli różnice między szkołami są większe niż w ich obrębie to mamy do czynienia z „obiektywną charakterystyką otoczenia”, porównano wyniki z badaniami K. Parys (2013) przeprowadzonymi w grupie pedagogów specjalnych pracujących w dwóch placówkach X i Y. Ze względu na specyfikę miejsca pracy zdecydowano się wziąć pod uwagę jedynie wyniki uzyskane przez pedagogów z placówki X, gdyż w jej skład – podobnie jak w badaniach autora niniejszej pracy – wchodziła szkoła i internat. Zatem środowiska pracy pedagogów specjalnych wydawały się zbliżone. Wyniki prezentuje tabela 8.13.

Tabela 8.13 Porównanie percepcji klimatu przez pedagogów specjalnych - badania K. Parys (placówka X, N=36) i A. Bukowy (N=107)

	Czynnik	M	SD	Min.	Maks.	t	p
K. Parys (N=36)	Wolność i debata	69,81	17,85	31	102	1,01	0,3135
	Wyzwanie	66,70	15,28	30	114	10,97	0,0000
A. Bukowy (N=107)	Wyzwanie	60,25	9,11	34	77		
	Konfliktowość	42,43	8,19	27	70	-6,06	0,0000
		19,19	3,79	12	25		
		22,93	2,96	12	27		

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: M – średnia, SD – odchylenie standardowe, Min., Maks. – wynik minimalny i maksymalny uzyskany w grupie, t – test Studenta, p – poziom istotności

W odniesieniu do powyższego wniosek z testu t-Studenta jest następujący: zakładając równość wariancji (odchylenia standardowe na podobnym poziomie) w poszczególnych czynnikach można stwierdzić: „wolność i debata” jest na tym samym poziomie ($p > 0,05$), „wyzwanie” istotnie większe u K. Parys ($p < 0,0001$), „konfliktowość” istotnie większa u autora pracy ($p < 0,0001$). Zatem można stwierdzić, że w placówce X (badania K. Parys, 2013) pracownicy mają do czynienia ze skomplikowanymi problemami i złożonymi sytuacjami, obciążonymi ryzykiem i niepewnością, czemu rzadziej towarzyszą sytuacje konfliktowe. Natomiast w placówce, której klimat poddała weryfikacji autorka pracy, częstsze spory i nieporozumienia determinują działania pracujących w niej pedagogów i odwracają ich uwagę od wymiaru zadaniowego na rzecz uwikłania w spory interpersonalne. Może się zatem wydawać, że „wyzwaniem” dla pedagogów z placówki, którą badała autorka rozprawy, nie są zadania i czynności zawodowe lecz umiejętność radzenia sobie z konfliktogennym charakterem środowiska pracy.

W tej optyce trudno dokonać oceny w kwestii większej keratogenności któregoś z wziętych pod uwagę środowisk pracy. Żadna z placówek nie uzyskała dominacji w więcej niż jednym wymiarze klimatu. Z kolei czynnik „wolność i debata” odpowiadający swobodzie dyskusji i możliwości wspólnego podejmowania decyzji w obu placówkach jest na tym samym poziomie. Czy większa konfliktowość w miejscu, które badała autorka pracy może bardziej energetyzować zespół do działania twórczego? Czy raczej służy temu podwyższona zadaniowość badanych

pedagogów z placówki X? Problem ten musi pozostać otwarty lub czekać na dalsze eksploracje badawcze, gdyż poczyniona analiza nie przyniosła rozstrzygającego rozwiązania.

Omawiany w niniejszym rozdziale obszar środowiskowy adekwatnie wpisuje się w specyfikę klimatu dla twórczości w miejscu pracy. Pomimo bezdyskusyjnego wpływu czynników zewnętrznych – w tym społecznych – na aktywność twórczą, nie sposób pominąć osobowościowych aspektów, pełniących w każdym działaniu rolę zarządzającą. W tej optyce zasadnym stało się zbadanie zależności, między wymiarem obszaru środowiskowego a preferowaną przez pedagogów specjalnych orientacją życiową. W tym celu obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 8.14).

Tabela 8.14 Wartość współczynników r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze środowiskowym a orientacją życiową pedagogów specjalnych (skale TOŻ)

Obszar środowiskowy	Nowe sytuacje	Nowe wytwory	Elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia	Twórczość jako wartość	Razem TOŻ
	0,08	0,16	0,24	0,18	0,19

Źródło: badania własne

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli wymiar obszaru środowiskowego przy poziomie istotności $p < 0,05$ dodatnio koreluje jedynie z „elastycznością, giętkością i oryginalnością myślenia” oraz sumarycznie ujętą „twórczą orientacją życiową” (TOŻ). Wydaje się to zasadne, ponieważ wytypowany czynnik ma istotne znaczenie w akceptowaniu zmienności i różnorodności doświadczeń koniecznych chociażby przy zmianie stanowiska czy rozwiązywaniu złożonych zadań. Ponadto jest przydatny jeśli w środowisku pracy odczuwa się swobodę działania, nad którą należy inteligentnie „panować”. Z kolei dodatni związek z sumarycznie rozumianą twórczą orientacją życiową wskazuje kierunek zależności. Wraz ze wzrostem wartości w obrębie obszaru środowiskowego tendencję wzrostową powinny ujawnić także wartości w skali TOŻ. W celu potwierdzenia powyższej zależności zestawiono wyniki uzyskane przez pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru

środowiskowego w poszczególnych wymiarach Skali Preferencji TOŻ. Przedstawiona poniżej tabela (8.15) prezentuje omówiony związek. Potencjalnie twórczy pedagodzy specjali w zakresie obszaru środowiskowego uzyskali w skali TOŻ wyniki świadczące o preferowanej przez nich twórczej orientacji życiowej (21,52).

Tabela 8.15 Wyniki uzyskane w skalach TOŻ przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru środowiskowego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze środowiskowym N=48	M	Me	Minimum	Maksimum	SD
NS	3,85	3,0	-6	15	4,16
NW	4,29	4,0	-4	16	4,37
E	4,79	4,0	-5	15	3,76
TW	8,58	8,0	-3	17	3,80
Razem TOŻ	21,52	21,5	-14	55	12,79

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: NS – nowe sytuacje, NW – nowe wytwory, E – elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia, TW – twórczość jako wartość, M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Zdaniem W. Dobrołowicza (1995, s. 141) „(...) czynnikiem decydującym o kształtowaniu się i ujawnianiu postaw twórczych nauczycieli jest system wiedzy i umiejętności zawodowych”. Celem wykazania związku między wymiarem obszaru środowiskowego a wiedzą pedagogów specjalnych o twórczości obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 8.16). Przy poziomie istotności $p < 0,05$ prawie wszystkie skale oprócz „cech ludzi twórczych” wykazały współzależność z wymiarem obszaru środowiskowego. Treść „poglądów na twórczość”, „procesu twórczego”, „produktu”, „klimatu i stymulowania twórczości” jest spójna z treścią twierdzeń określających obszar środowiskowy. Dodatkowo współczynniki korelacji sugerują kierunek związku. W celu jego potwierdzenia zestawiono wyniki uzyskane przez potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w zakresie obszaru środowiskowego w poszczególnych skalach narzędzia „Co sądzisz o twórczości?”

D. Ekiert-Oldroyd (2003). Powyższą zależność prezentuje tabela 8.17. Uzyskany wynik 35,88% stanowi 65,23% wyniku maksymalnego możliwego do zdobycia, zatem jest to rezultat wysoki, co potwierdza wykazaną zależność.

Tabela 8.16 Wartość współczynników r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze środowiskowym a wiedzą o twórczości (CSOT) pedagogów specjalnych

	PNT	CLT	PT	P	KIST	Razem CSOT
Obszar Środowiskowy	0,42	0,08	0,32	0,20	0,26	0,33

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PNT – poglądy na twórczość, CLT - cechy ludzi twórczych, PT – proces twórczy, P – produkt twórczy, KIST – klimat i stymulowanie twórczości

Tabela 8.17 Wyniki uzyskane w skalach CSOT przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru środowiskowego

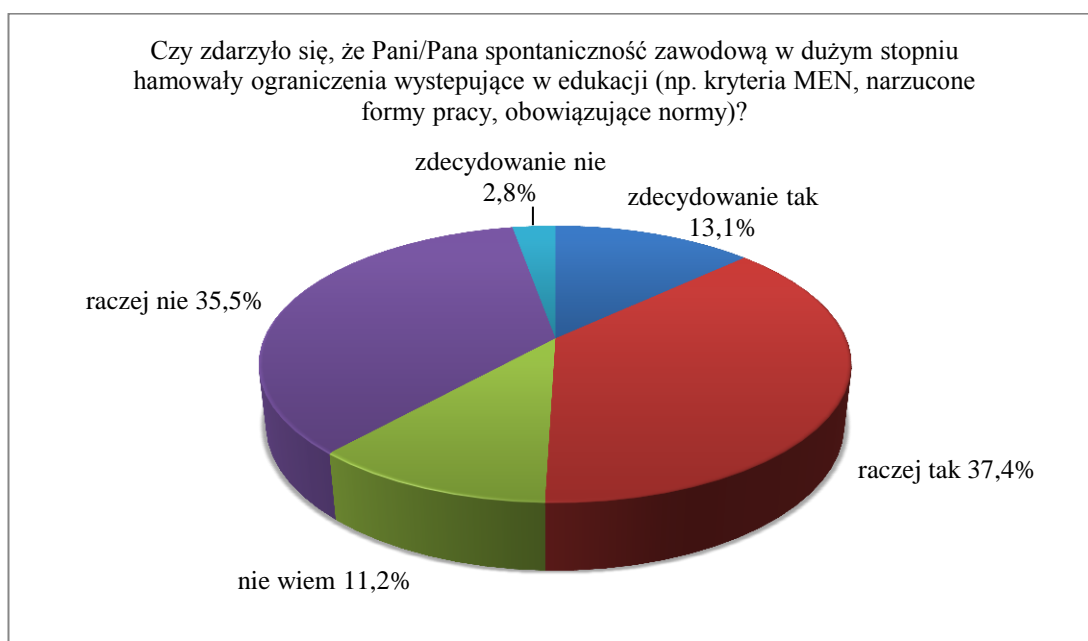
Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze środowiskowym N=48	M	Me	Min.	Maks.	SD
PNT	10,92	11,0	7	15	1,93
CLT	12,96	13,0	7	19	2,61
PT	2,92	3,0	0	4	0,92
P	1,83	2,0	0	4	1,00
KIST	7,25	7,0	5	9	1,31
Razem CSOT	35,88	36,0	26	50	5,79

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PNT – poglądy na twórczość, CLT - cechy ludzi twórczych, PT – proces twórczy, P – produkt twórczy, KIST – klimat i stymulowanie twórczości, M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Jak wspomniano w poprzednim rozdziale zebrany materiał badawczy uzyskany przez zastosowanie standaryzowanych narzędzi został uzupełniony jakościowymi danymi zebranymi za pomocą „Kwestionariusza ankiety dla

pedagogów specjalnych”, którego poszczególne pytania dookreślały zakres każdego z czterech obszarów praktyki edukacyjnej. Jedną z przeszkód twórczości związanych ze stylem organizacji są występujące w niej ograniczenia (za: E. Nęcka, 2012, s. 162). Zawód nauczyciela obwarowany jest licznymi dyrektywami nie tylko ze strony organizacji jaką jest szkoła czy inna placówka edukacyjna, ale także rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej i normami funkcjonującymi wewnątrz każdej struktury organizacyjnej. W optyce powyższego zapytano pedagogów specjalnych, czy ograniczenia występujące w edukacji hamują ich spontaniczność zawodową. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli prezentuje rysunek 8.11.



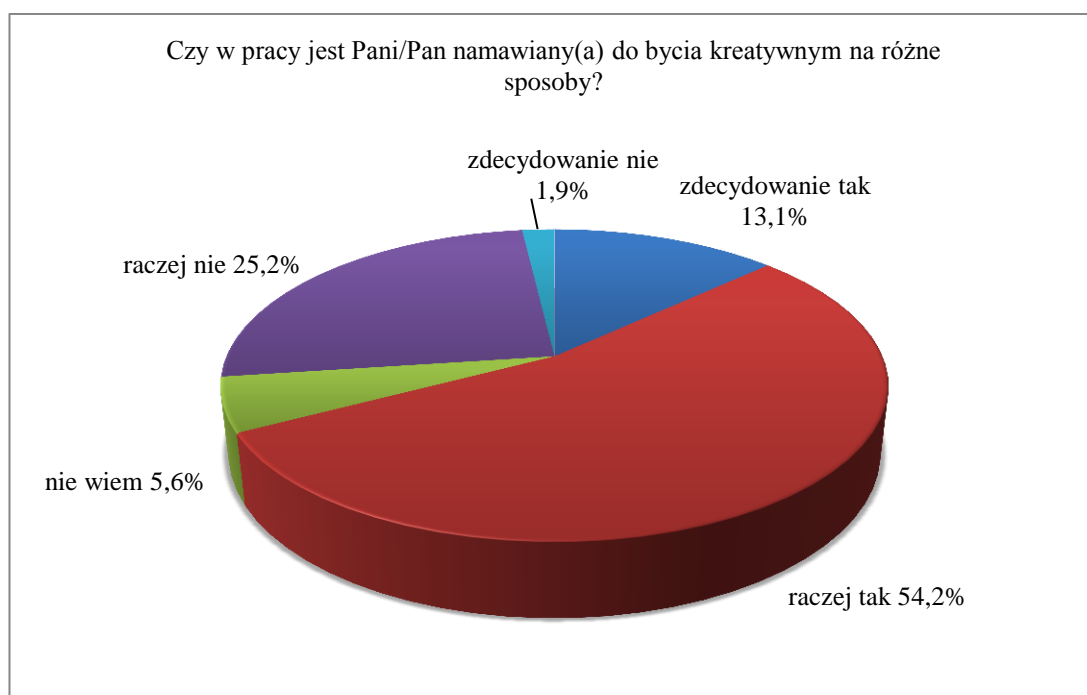
Rys. 8.11 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o ograniczenia występujące w edukacji

Źródło: badania własne

Ponad połowa badanych uważa, że takie „ograniczenie spontaniczności zawodowej” miało miejsce w ich „karierze”. Jedyne 2,8% pedagogów zdecydowanie temu zaprzecza, a 35,5% raczej nie odczuło wpływu ogólnych ograniczeń na swoją działalność zawodową. Ponad 11% nauczycieli nie potrafi tego jednoznacznie ocenić. Przyjmując założenie, że „(...) nie ma chyba czynnika, który by zawsze i automatycznie tłumił twórczość” (E. Nęcka, 1999, s. 120), ograniczenia funkcjonujące w edukacji stają się inhibitorami kreatywności w indywidualnej

percepcji konkretnego pedagoga. Owa „formuła przekładu” (E. Nęcka, 1999, s. 119) w rozpoznaniu charakteru wybranej przeszkody sprawia, że kreatywna osoba nawet w gąszczu uregulowań prawnych i organizacyjnych podejmie aktywność twórczą, podczas gdy jednostka zachowawcza w sytuacji pełnej swobody powielać będzie utarte schematy reakcji. Dla połowy badanych pedagogów specjalnych ograniczenia występujące w edukacji stanowią źródło możliwości, dla pozostałych – ciasne ramy konieczności.

Mając na uwadze, że twórczość czy kreatywność podlega stymulacji i można ją rozwijać nie tylko w aspekcie pedagogicznym w odniesieniu do uczniów/wychowanków lecz także z uwzględnieniem osobistego rozwoju, zapytano pedagogów specjalnych czy w miejscu pracy są namawiani do kreatywności. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli prezentuje rysunek 8.12.



Rys. 8.12 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie dotyczące motywowania do kreatywności w pracy

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość pedagogów jest zdania, że w środowisku pracy są namawiani do bycia kreatywnym. Prawie 2% pedagogów zdecydowanie temu zaprzecza. Ponad 25% nauczycieli raczej nie dostrzega przejawów takiego „namawiania” do kreatywności. Przyjmując założenie, że „(...) twórczość kwitnie

w społecznościach, które cenią wybitne dzieła oraz ich autorów i które uważają aktywność intelektualną czy artystyczną za coś godnego szacunku” (E. Nęcka, 2012, s. 169) należy zaznaczyć, że dużą rolę do odegrania w tym względzie będzie miał dyrektor danej placówki. Jeżeli będzie postrzegał działania twórcze w kategoriach wartości z pewnością przełoży się to na zachowania podległych mu nauczycieli. Jeżeli natomiast nie przyzna aktywności twórczej pułapu działalności wartej podkreślenia i podejmowania, skutecznie ją będą jedynie outsiderzy twórczości codziennej.

W optyce uzyskanych wyników należy zaznaczyć, że w działaniach nauczyciela konieczne są zarówno zachowania twórcze, jak i odtwórcze. Ów dialektyczny mechanizm pozwala - zdaniem S. Popka – na adaptację twórczą nauczyciela (za: M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 61).

8.2. Wnioski z badań własnych

Jak wspomniano w rozdziałach poprzednich schemat prezentacji odpowiedzi na poszczególne zagadnienia będzie zgodny ze specyfiką wytypowanych obszarów praktyki edukacyjnej. Numeracja problemów dotyczących omawianego obszaru odnosi się zatem do trzecich pozycji problemów szczegółowych (druga cyfra w numeracji) w obrębie czterech problemów głównych (pierwsza cyfra numeracji).

W wymiarze obszaru środowiskowego zebrany materiał badawczy posłużył sformułowaniu odpowiedzi na następujące problemy szczegółowe:

- 1.3 Jaki związek zachodzi między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru środowiskowego?
- 2.3 Jaki związek zachodzi między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru środowiskowego?
- 3.3 Jaki związek zachodzi między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru środowiskowego ?
- 4.3 Jaki związek zachodzi między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru środowiskowego?

Odnosząc wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań do problemu 1.2 należy stwierdzić, że pośród wziętych pod uwagę cech indywidualnych pedagogów

specjalnych takich jak: płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, staż pracy, liczba stanowisk pracy, liczba rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani nauczyciele, jedynie płeć istotnie różnicowała badaną próbę nauczycieli. Kobiety w większości reprezentowały potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej, podczas gdy mężczyźni preferowali podejście reakcyjne.

Uzyskany materiał badawczy w odniesieniu do problemu 2.3 pozwala stwierdzić, że prawie wszystkie skale kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?” (CSOT) oprócz „cech ludzi twórczych” wykazały współzależność z wymiarem obszaru środowiskowego. Dodatkowo współczynniki korelacji sugerują kierunek związku. Wykazana zależność na poziomie przeciętnym między istotą obszaru środowiskowego a wiedzą pedagogów specjalnych o twórczości wydaje się uzasadniona. Treść zagadnień wchodzących w skład poszczególnych skal zastosowanego narzędzia jest spójna z treścią twierdzeń określających obszar środowiskowy. „Nauczyciel, rozwiązując konkretną sytuację, przekracza granicę własnej dyscypliny, myśli w sposób interdyscyplinarny” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 93). Jeżeli ma być twórcą nie tylko w działaniach pedagogicznych ale także w procesie kreacji własnego życia, to jakaś wiedza na ten temat jest mu niezbędna. Tym bardziej, że potencjał twórczy osób dorosłych nie jest kontynuacją twórczości „uprawianej” w wieku dziecięcym. Zdaniem E. Hurlock (za: G. Mendecka, 2012, s. 67) wczesnodziecięca aktywność twórcza jest powoli zatracana na skutek występowania kryzysów uwarunkowanych wiekiem i związanych z tym konformistycznych zachowań. Dotyczy to etapów: pójścia do szkoły (5-6 lat), potrzeby akceptacji ze strony rówieśników (ok. 10 r. ż.), osób płci przeciwnej (ok. 14 r. ż.) wreszcie norm zawodowych i społecznych (ok. 19 r. ż.). Wymóg konformistycznej postawy na wymienionych etapach życia sprawia, że osoba dorosła traci spontaniczność reakcji, autonomię, oryginalność na rzecz reakcji przystosowawczych, a to powoduje zanik umiejętności korzystania z twórczych kompetencji (za: G. Mendecka, 2012, s. 67). Dlatego cytowana autorka postuluje „reedukację” osób dorosłych w zakresie przywracania zdolności do korzystania z własnego potencjału twórczego. Zadanie to może być realizowane poprzez treningi twórczości, czy grupy twórczego rozwiązywania problemów. W zarysowanej tu optyce zasadne wydaje się więc propagowanie wiedzy o naturze twórczości, procesach twórczych, cechach ludzi twórczych i możliwości oceny poziomu własnego potencjału. Być może taka wiedza zdobyta teraz, w dorosłym

życiu, w ramach powrotu do czasów nieskrępowanej dziecięcej radości tworzenia, pomoże uwierzyć wszystkim dyletantom, że tak naprawdę „twórczość jest dojrzałą formą zabawy” (E. Nęcka, 2012, s. 96).

Odnosząc wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań do problemu 3.3 należy stwierdzić, że wymiar obszaru środowiskowego przy poziomie istotności $p < 0,05$ dodatnio koreluje jedynie z „elastycznością, giętkością i oryginalnością myślenia” oraz sumarycznie ujętą „twórczą orientacją życiową” (TOŻ). Potwierdza to konieczność obecności wymienionych czynników w sferze środowiskowych uwarunkowań twórczości. One mogą dynamizować lub hamować rozwój potencjału jednostki, natomiast o kierunku i sile tego rozwoju decydować będzie zawsze „poziom aktywności własnej” (G. Mendecka, 2012, s. 68) konkretnej osoby. W tej optyce twórcza orientacja życiowa badanych pedagogów specjalnych wydaje się mieć znaczenie wiodące. Potencjalnie twórczy pedagodzy specjaliści w zakresie obszaru środowiskowego uzyskali w skali TOŻ wyniki świadczące o preferowanej przez nich twórczej orientacji życiowej

Pomimo tego, że zastosowane narzędzie (Skala Preferencji TOŻ) bada jedynie skłonności i opiera się na deklaracjach badanych osób, to w literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele badań pokazujących, że „(...) kreatywność oceniana przez samych respondentów koreluje z niektórymi istniejącymi wskaźnikami kreatywności” (A. Furnham, 1999; A. Furnham, T. Chamorro-Premuzzic, 2004; A. Furnham i in., 2006 za: J. C. Kaufman, 2011, s. 86). Równie wiele badań zaprzecza istnieniu takiej współzależności. Determinantem wystąpienia powyższego związku wydaje się być metapoznanie, czyli znajomość własnych procesów poznawczych oraz osobistych preferencji w tym względzie. Zdaniem J. C. Kaufmana (2011, s. 87) osoba reprezentująca wysoki poziom metapoznania doskonale identyfikuje własne ograniczenia, ocenia dokonania, wie, kiedy i w jakim obszarze musi poszukać pomocy. Z kolei niskie metapoznanie pozwala trwać we własnej nieudolności w jednoczesnym poczuciu bycia ponadprzeciętnie kreatywnym. Stąd rozbieżności w doniesieniach badawczych. Zatem poziom metapoznania będzie kierował wyborami człowieka prowadząc w konsekwencji do rozwoju lub jego braku. Ta prawda daje podwaliny jednemu z ważniejszych postulatów niniejszej rozprawy, który zostanie zaprezentowany w kolejnym rozdziale.

W odniesieniu do tematyki problemu 4.3 pedagodzy specjaliści biorący udział w badaniach ocenili klimat w miejscu pracy jako wysoce konfliktowy. Z kolei

w wymiarze zadaniowym uzyskana przez nich średnia stanowiła niespełna 50% wyniku maksymalnego możliwego do zdobycia. Być może koncentracja na konfliktach interpersonalnych odwraca ich uwagę od zadań zawodowych i większym wyzwaniem dla wypowiadających się nauczycieli jest sprośanie funkcjonowaniu w nerwowej i niepewnej atmosferze, niż rozwiązywanie skomplikowanych problemów dydaktyczno-wychowawczych. Powyższe ustalenia znalazły potwierdzenie w porównaniu wyników uzyskanych w podobnej pod względem organizacyjnym placówce X (wymiar „wyzwanie” istotnie większy u K. Parys ($p < 0,0001$), „konfliktowość” istotnie większa w badaniach autora pracy ($p < 0,0001$). Można zatem stwierdzić, że w placówce X (badania K. Parys, 2013) pracownicy mają do czynienia ze skomplikowanymi sytuacjami, obarczonymi ryzykiem i niepewnością, czemu rzadziej towarzyszą sytuacje konfliktowe. Natomiast w placówce, której klimat poddała weryfikacji autorka rozprawy, częstsze spory i nieporozumienia determinują działania pracujących w niej pedagogów i odwracają ich uwagę od wymiaru zadaniowego na rzecz uwikłania w konflikty interpersonalne. Źródłem takiej sytuacji w miejscu pracy badanych pedagogów może też być to, że nauczyciele podejmując wspólne działania służące wypracowaniu decyzji, podziałowi pracy i oceny efektów są zmuszeni częściej uczestniczyć w dyskusjach, sporach, starciach argumentów co może generować sytuację konfliktu (w skali „wolność i debata” nauczyciele uzyskali średnią odpowiadającą 58% wyniku maksymalnego możliwego do zdobycia). W placówce X przy zbliżonym poziomie wyników w skali interpersonalnej („wolność i debata”) można było osiągnąć wspólne porozumienie znacznie mniejszym kosztem. Zatem „żywiłowość konfliktowa” środowiska poddanego weryfikacji przez autora niniejszej rozprawy może hamować, ale też inicjować zachowania potencjalnie twórcze, gdyż rola tego czynnika - zarówno w literaturze, jak i doniesieniach badawczych - nie została jeszcze jednoznacznie określona.

8.3. Postulaty dla praktyki pedagogicznej

Zaprezentowane w poprzednim rozdziale wnioski z badań własnych stanowiły podstawę sformułowania postulatów dla praktyki pedagogicznej. Obszar środowiskowy, podobnie jak interakcyjny stanowi źródło wielu barier – w tym przypadku - głównie związanych ze stylem organizacji. Klimat w miejscu pracy

badanych pedagogów specjalnych został przez nich oceniony jako konfliktowy, co znajduje odzwierciedlenie w obserwacjach praktyki pedagogicznej.

Jednym z ważniejszych postulatów dla praktyki edukacyjnej będzie chęć przywrócenia pedagogom specjalnym umiejętności korzystania z zasobów własnego potencjału twórczego. Tę umiejętność oprócz postulowanych licznie w literaturze przedmiotu treningów twórczości dynamizować można poprzez organizowanie spotkań z twórczymi osobami (także nauczycielami), którzy własnym przykładem udowodnią, że twórcze życie nie jest tożsame z dziwactwem, magią, mitem roztargnionego naukowca. Poznanie przebiegu procesów tworzenia - różnego u różnych osób, a jednak podobnego w wielu wątkach do typowego procesu myślowego – być może zainicjuje chęć podjęcia próby zrobienia czegoś nowego. Ponadto nauczyciele pożądamy wzorów twórczej pracy z dziećmi. Dlatego tak wysoko cenią te formy doskonalenia, z których mogą potem korzystać we własnej praktyce edukacyjnej. Zatem kolejny postulat dotyczył będzie możliwości zapewnienia pedagogom styczności z wartościowymi przykładami pracy twórczej.

W optyce „reeducacji” nauczycieli w kwestii korzystania z własnego potencjału twórczego zasadne staje się także podniesienie ich samooceny w tym względzie. W tym obszarze decydującą rolę spełnić może dyrektor danej placówki. Zachęcając podwładnych mu nauczycieli do wysuwania własnych propozycji, tworzenia innowacji, doceniając przejawy samodzielnego myślenia i działania, niwelując lęk przed ośmieszeniem może zwiększyć poczucie bezpieczeństwa pracowników, co w efekcie przełoży się powinno na ich samoocenę w wymiarze twórczości. Owo twórcze zarządzanie organizacją, jaką jest szkoła, nie pozostanie bez wpływu na percypowanie klimatu w miejscu pracy pedagogów. Jednak aby tworzyć atmosferę sprzyjającą twórczości trzeba rozumieć rolę inhibitorów i stymulatorów twórczości. Dlatego dyrektywa wyposażenia pedagogów i dyrektorów placówek edukacyjnych w podstawy wiedzy o naturze twórczości po raz kolejny zajmuje należne jej miejsce. W ramach szkoleniowych rad pedagogicznych, czy zespołów samokształceniowych warto poświęcić tym zagadnieniom trochę uwagi.

Bardzo ważnym postulatem do realizacji w praktyce pedagogicznej będzie zapewnienie nauczycielom możliwości rozwinięcia umiejętności metapoznania. Właściwie powinno ono mieć miejsce już na studiach pedagogicznych. Kandydat do zawodu nauczyciela powinien mieć możliwość zbadania preferencji swojego stylu poznawczego, sposobu uczenia się, zapamiętywania. Dzięki temu będzie efektywny

w procesie samodoskonalenia i jego autoewaluacji, która przecież na stałe wpisana jest w zawód nauczycielski, zapobiegając działaniom przypadkowym.

Wydawać by się mogło, że teoretyczność powyższych postulatów nie jest spójna z „naturą” obszaru środowiskowego. Jednak w optyce funkcjonujących w nim barier organizacyjnych i psychospołecznych zasadne staje się założenie, że nie może być mowy o rozwoju potencjału twórczego nauczycieli bez wiedzy na temat jego ograniczeń. Nawet w najlepiej wyposażonej placówce skupiającej pedagogów o wysokim potencjale kreatywności nie będzie urzeczywistniać się praca twórcza, jeśli najmniejsze jej przejawy „duszone” będą zarówno w umysłach, jak i decyzjach funkcjonujących w niej nauczycieli i ich przełożonych. Wysokie natężenie czynnika „konflikt” wykazane w przeprowadzonych badaniach wymusza więc konieczność uczestniczenia nauczycieli w treningach interpersonalnych oraz z zakresu negocjacji i współpracy. Tymczasem obecnie jest to typ szkoleń zarezerwowanych raczej dla sfery biznesu. Błędne założenie, że każdy nauczyciel z ramienia wykonywanego zawodu jest wyposażony w umiejętności z zakresu efektywnego funkcjonowania społecznego sprawia, że nie uwzględnia się tego typu szkoleń w harmonogramie doskonalenia zawodowego pedagogów. Czy słusznie? Uzyskane wyniki badań przeczą temu faktowi. Tymczasem wiedza i umiejętności z zakresu skutecznego postępowania w relacjach z innymi ludźmi będą przydatne nie tylko w kontaktach na linii pedagog – pedagog, ale także pedagog – roszczeniowy rodzic, pedagog – trudny uczeń/wychowanek, pedagog – przełożony. Zatem korzyści wydają się wielopłaszczyznowe.

Ujmując zawód pedagoga specjalnego w kategoriach dynamiki dążenia do rozwoju, przekraczania osobistych granic, wyczerpanej pracy nad sobą i swoimi możliwościami należy zaznaczyć, że nie jest to typ romantycznego postulatu, że twórczość jest sposobem na całe „zło” dziejące się w edukacji. Jest jedną z możliwości wziętych pod uwagę. I jeśli „spełnienie owych postulatów leży w naszej mocy – jak (...) śmiemy ignorować badania na ten temat?” (J. C. Kaufman, 2011, s. 144).

IX. Twórcze podejście pedagogów specjalnych w zakresie obszaru kierunkowego
– badania własne

*„(...) pierwszorzędna zupa wymaga więcej artyzmu
niż drugorzędny obraz, ogólnie biorąc, gotowanie,
macierzyństwo i prowadzenie domu może być twórcze,
pisanie wierszy zaś nie musi być takie, może być nietwórcze”*
/A. Maslow, 2004/

*„Tak naprawdę niewielu spośród twórczość propagujących wie,
co ów termin oznacza i jakie są jego konsekwencje”*
/A. Nalaskowski, 1995/

„Aktywność twórcza zawsze odbywa się w jakiejś konkretnej domenie, którą stanowi dyscyplina naukowa, zawodowa czy artystyczna” (za: M. Ch. Chruszczewski, 2002, s. 73). Akcentowanie roli dziedziny sprowadza się do przekonania, że człowiek może być twórczy nie tylko w różnym stopniu (E. Nęcka, 2012, s. 24), ale także w różnych obszarach, gdyż „(...) żadna praca twórcza nie dokonuje się w historycznej, kulturowej i psychologicznej próżni” (M. Stasiakiewicz, 1999, s. 74). Przyjmując perspektywę pedagogiki specjalnej i pedagogiki twórczości jako dwóch dziedzin wyznaczających zakres podejścia twórczego pedagoga specjalnego w obszarze kierunkowym, warto podkreślić, że wszelką aktywność podejmujemy na podstawie posiadanej wiedzy. To ona ukierunkowuje nasze działania, wpływa na jego efekty, „(...) a w konsekwencji na to, co zdołamy urealnić z tego, co jest w nas potencjalne i z potencjalności bytu” (K. Najder-Stefaniak, 1997, s. 15). O ile posiadanie wiedzy kierunkowej z zakresu pedagogiki specjalnej jest w przypadku pedagoga specjalnego obowiązkiem podstawowym, o tyle zasób wiedzy - choćby potocznej - o twórczości nastroczać może wiele problemów. D. Ekiert-Oldroyd (2003, s. 140) uważa, że „(...) im więcej nauczyciele wiedzą o twórczości, w im większym stopniu sami są twórczymi ludźmi, znają metody stymulowania twórczego myślenia i potrafią je stosować w pracy z dziećmi, tym lepiej będą uczyć i tym lepsze osiągać efekty”. Jednak doniesienia badawcze dotyczące potocznego rozumienia twórczości właśnie przez tę grupę zawodową dowiodły, że nauczyciele bardzo często redukują zjawisko twórczości do cech intelektu (A. Tokarz, A. Słabosz, 2001a, s. 47) lub definiują je w sposób nieprofesjonalny (za: A. Tokarz, 2005).

Pedagog specjalny pełniąc „hybrystyczną funkcję” społeczną, nacechowaną „niedookreślonością kompetencyjną i merytoryczną” (E. M. Minczakiewicz, 2008, s. 374) gdzieś musi odnaleźć źródła poczucia „dobrostanu psychicznego” (por. P. Majewicz, 2008b, s, 21). Być może najlepszym rozwiązaniem byłoby, gdyby odnalazł je w skuteczności własnego działania, w efektywnym radzeniu sobie z problemowymi sytuacjami, w których uczestniczy na co dzień, w dążeniach prowadzących do przekraczania osobistych granic i osiągnięcia samorealizacji. Wymienione procesy podobnie zresztą jak procesy twórcze wymagają zjawisk określanych w literaturze mianem „zasilania” (E. Nęcka, 1999, s. 91). Skuteczność działania i aktywność twórcza potrzebują zarówno informacji, jak i porcji energii. Owo zasilanie informacyjne i energetyczne (motywacyjne) jest konieczne, gdyż dostarcza materiału do przetwarzania, a z drugiej strony warunkuje jego trwanie. M. Csikszentmihalyi mechanizm dodatniego sprzężenia między twórczą aktywnością a towarzyszącymi jej emocjami, który powodując brak odczuwania trudności i zmęczenia prowadzi do efektywnego wyniku, nazwał „byciem na fali” (*flow*) (za: E. Nęcka, 1999, s. 108). W profilaktyce antystresowej adresowanej do pedagogów specjalnych wspomniane „bycie na fali” mogłoby być uzasadnione, pod warunkiem, że sami zainteresowani byłiby w stanie postrzegać swoją działalność zawodową w kategoriach aktu twórczego. Uprzedzając zarzut o zbyt świetlanym egalitaryzmie propagowanym w niniejszej rozprawie w odniesieniu do nauczycieli należy podkreślić, że nikt nie oczekuje od nich komponowania wybitnych symfonii czy tworzenia poetyckich unikatów. Wystarczy, jeśli pokonując własne „antykreatywne przekonania” (E. Nęcka, 1999, s. 123) dadzą sobie szansę dostrzeżenia wagi własnej codziennej twórczości, pozostając w opozycji do opinii, że może ona „(...) szkodzić właściwemu wykonywaniu obowiązków wynikających z przepisów roli zawodowej” (G. M. Prince, 1970; za: E. Nęcka, 1999, s. 127).

„Wiedza specjalistyczna bardzo duży nacisk kładzie na ograniczenia, a mały – na możliwości” (E. Nęcka, 1999, s. 188). Wydaje się, że wiedza o twórczości wręcz przeciwnie, raczej pomaga generować możliwości, przy niekompletnej wiedzy. Zatem obie dziedziny mogłyby uzupełniać się wzajemnie. Wyznaczając zakres obszaru kierunkowego w postaci twierdzeń, do których ustosunkowywali się badani pedagodzy, nawiązano do paradygmatu samokształcenia (K. Plutecka, 2005), myślenia możliwościowego (A. Craft, 2001; 2002), aprobaty „nowości” i „nieznanego” (E. Nęcka, 2012), subiektywnej percepcji własnego „uzdolnienia

zawodowego” (E. Nęcka, 1999). W zamyśle autora rozprawy znak ustosunkowania się do danego twierdzenia („+” lub „-,,) wskazywał na występowanie podejścia potencjalnie twórczego lub jego brak w zakresie wytypowanego obszaru. W dalszym postępowaniu zbadano związek jaki zachodzi między cechami indywidualnymi, wiedzą na temat twórczości, preferencją orientacji życiowej oraz percepcją klimatu w miejscu pracy a podejściem potencjalnie twórczym badanych pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie wytypowanego obszaru kierunkowego. Wyniki badań wraz z omówieniem odnoszącym się do literatury przedmiotu zostały zaprezentowane w dalszej części opracowania..

9.1. Wyniki badań własnych

Obszar kierunkowy z perspektywy pedagogiki czy ekosystem dziedziny z punktu widzenia teorii twórczości wyznacza swoim zakresem przestrzeń dla podejmowania aktywności przez kreatywnego pedagoga specjalnego. To, na ile interdyscyplinarnie podejździe on zarówno do posiadanej wiedzy, jak i specyfiki wykonywanej pracy, zdecyduje o tym, czy będzie zdolny do przełożenia koncepcji naukowych na działania praktyczne, ich weryfikację i modyfikację (J. Bąbka, 2001, s. 104). Tak potrzebna współczesnemu pedagogowi specjalnemu dociekliwość poznawcza i badawcza wnikliwość (I. Borzyszkowska, za: W. Dykcik, 2007, s. 114-115) oraz krytyczność w korzystaniu z wiedzy (K. Plutecka, 2005, s. 77) powinny przełożyć się bardziej na umiejętność przyjęcia postawy „reagującego badacza” aniżeli „informującego eksperta” (K. Rubacha, 2000, s. 143). Skądinąd większość nauczycieli widziałaby siebie raczej w tej drugiej roli. Tym bardziej, że od pedagoga specjalnego wymaga się obszerniejszej wiedzy niż w pozostałych grupach zawodowych (U. Eckert, 1986).

H. Kwiatkowska (2008, s. 129) jako zwolenniczka konieczności integracji wiedzy specjalistycznej i pedagogicznej w procesie kształcenia nauczycieli uważa: „Okazuje się, że przedmiot specjalistyczny (np. fizyka, biologia) powinien mieć swój udział w kształceniu pedagogicznym, bo fizyka na specjalizacji nauczycielskiej nie kształci fizyka, lecz nauczyciela fizyki. Ten fizyk musi umieć nauczać fizyki, a nie tylko znać fizykę”. Próba integracji w niniejszej rozprawie treści z pogranicza pedagogiki specjalnej i psychologii/pedagogiki twórczości nasuwa podobne skojarzenie. Obecność treści związanych z istotą twórczości w zawodzie pedagoga specjalnego, może ostatecznie nie „uformuje” twórcy, ale nauczyciela umięjącego twórczo rozwiązywać problemy własne i swoich wychowanków/uczniów. Pedagoga, który nie mechanizmy obronne uaktywni do walki z ambiwalencją sytuacji, w których uczestniczy, ale konstruktywne poszukiwanie niekonwencjonalnych rozwiązań (M. Śnieżyński, 1994). Przyniosą one korzyść nie tylko uczniom/wychowankom z niepełnosprawnością, ale również jemu samemu, budując poczucie adekwatnego sprawstwa i zawodowego spełnienia.

Obszar kierunkowy to ostatni obszar poddany analizie w niniejszych badaniach. Jego zakres wytypowany jedną ze skal „Kwestionariusza Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT) posłużył jako punkt odniesienia do późniejszych

porównań z wynikami uzyskanymi z pozostałych narzędzi zastosowanych w badaniach.

Sumując wyniki uzyskane przez badanych pedagogów specjalnych we wszystkich skalach „Kwestionariusza Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT), z uwzględnieniem przedziału punktów możliwych do zdobycia w zakresie -96 do 96, wytypowano liczbę nauczycieli reprezentujących reakcyjne, niezdecydowane i potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech jej obszarów. Wyniki prezentuje tabela 9.1.

Tabela 9.1 Podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów (wytypowany obszar kierunkowy)

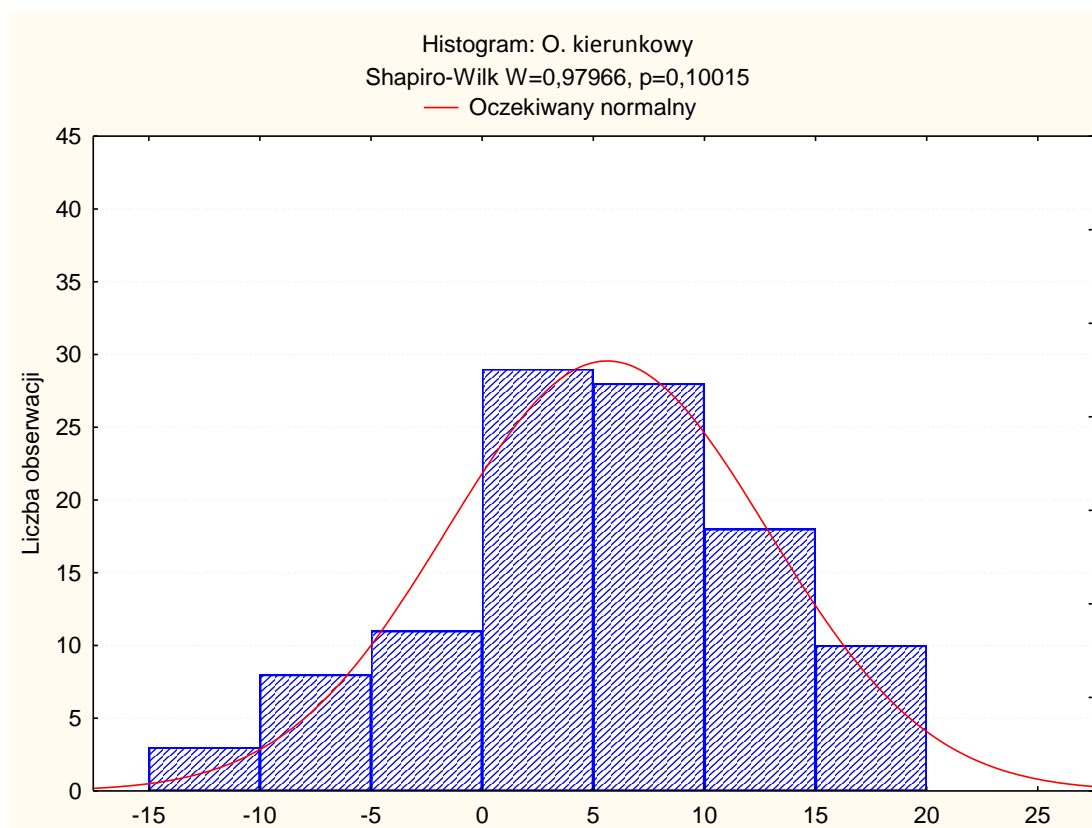
Skale Rodzaj podejścia do praktyki edukacyjnej	Obszar personologi czny		Obszar interakcyjny		Obszar kierunkowy		Obszar środowiskowy		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Podejście reakcyjne	5	4,67	8	7,48	14	13,08	17	15,89	10	9,35
Podejście niejednoznaczne	15	14,02	19	17,76	18	16,82	42	39,25	17	15,89
Podejście potencjalnie twórcze	87	81,31	80	74,76	75	70,1	48	44,86	80	74,76
Razem	107	100	107	100	107	100	107	100	107	100

Źródło: badania własne

W interesującym nas obszarze kierunkowym badani pedagodzy w 70% prezentują potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej, a ściślej do zagadnień związanych z samokształceniem, dostrzeganiem wartości „nowego” i „nieznanego”, postrzeganiem własnych uzdolnień zawodowych. Uzyskane wyniki choć mogłyby napawać optymizmem, należy traktować ostrożnie, gdyż po pierwsze narzędzie KPT nie jest narzędziem standaryzowanym, po drugie dopiero po odniesieniu ich do innych zmiennych scharakteryzowanych w przeprowadzonych

badaniach można pokusić się o wyciągnięcie jakichkolwiek uogólniających wniosków.

Dążąc do określenia „natury” zmiennej jaką jest podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego, posłużono się graficznym opracowaniem wyników w postaci histogramu (rys. 9.1). Szacując podobieństwo rozkładu wytypowanej zmiennej do rozkładu normalnego lub jego asymetrii zastosowano odpowiedni test. Przedstawiony rozkład można uznać za zbliżony do normalnego (test Shapiro-Wilka $p > 0,05$).



Rys. 9.1 Rozkład zmiennej „podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej” w obszarze kierunkowym

Źródło: badania własne

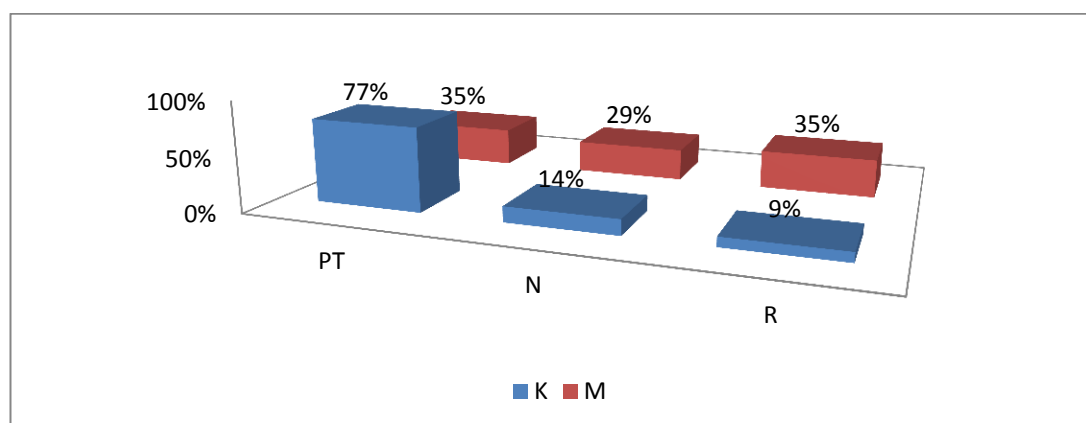
Celem wykazania zależności między cechami indywidualnymi badanych pedagogów specjalnych a rodzajem ich podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego dokonano zestawień liczbowych, procentowych oraz prezentacji wyników w postaci graficznej, czyniąc tym samym proces analizy

bardziej przejrzystym. Rozkład zmiennej „płeć” w zakresie każdego rodzaju podejścia do praktyki edukacyjnej prezentuje tabela 9.2 oraz rysunek 9.2.

Tabela 9.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego

Typ podejścia do praktyki edukacyjnej	PŁEĆ K		PŁEĆ M		Razem	
		% z N=90		% z N=17		% z N=107
	N		N		N	
Podejście potencjalnie twórcze	69	77	6	35	75	70
Niejednoznaczne	13	14	5	29	18	17
Reakcyjne	8	9	6	35	14	13
Razem	90	100	17	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 9.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne, K- kobiety, M – mężczyźni

Powyższe zestawienia wyraźnie pokazują różnice w preferowanym przez kobiety i mężczyzn typie podejścia. Zdecydowana większość kobiet (77%) reprezentuje potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej. Z kolei wśród mężczyzn grupy preferujące typ podejścia potencjalnie twórczego i reakcyjnego

zrównoważyły się pod względem procentowym (po 35%). Typ niejednoznaczny pomimo różnicy procentowej (15 pkt.) reprezentuje większa liczba kobiet, co spowodowane jest liczebnością obu grup (zdecydowana przewaga kobiet K=90, M=17). W grupie mężczyzn w przeciwieństwie do kobiet, typowanie poszczególnych rodzajów podejść rozłożyło się niemal równomiernie.

Celem potwierdzenia hipotezy, że płeć różnicuje obszar kierunkowy obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 9.3), który potwierdził istotność różnic między kobietami i mężczyznami. Zatem płeć jest zmienną różnicującą typ podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie dwóch obszarów: środowiskowego i kierunkowego.

Tabela 9.3 Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney`a dla zmiennej „płeć” w grupie kobiet i mężczyzn – pedagogów specjalnych

Obszar kierunkowy	Średnia ranga K	Średnia ranga M	U	Z skorygowane	p
	5136,5	641,5	488,5	2,357303	0,018409

Źródło: badania własne

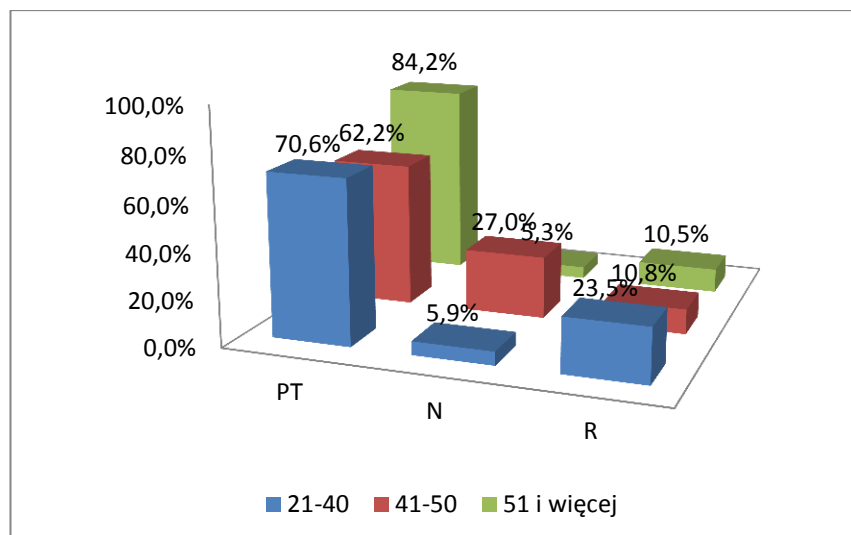
Objaśnienia skrótów: U – statystyka testu Manna-Whitney`a, p – poziom istotności

Kolejną cechę indywidualną jaką wzięto pod uwagę w procesie weryfikacji uwarunkowań podejścia twórczego do praktyki edukacyjnej był wiek badanych pedagogów specjalnych. Rozkład wytypowanej zmiennej w obrębie trzech rodzajów podejścia w obszarze kierunkowym prezentuje tabela 9.4 oraz rysunek 9.3.

Tabela 9.4 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego

Typ podejścia do praktyki edukacyjnej	Wiek 21-40		Wiek 41-50		Wiek 51 i więcej		Razem	
	N=51	% z N=51	N=37	% z N=37	N=19	% z N=19	N=107	% z N=107
Podejście potencjalnie twórcze	36	70,6	23	62,2	16	84,2	75	70,1
Niejednoznaczne	3	5,9	10	27,0	1	5,3	14	13,1
Reakcyjne	12	23,5	4	10,8	2	10,5	18	16,8
Razem	51	100	37	100	19	100	107	100

Źródło: badania własne



Rys. 9.3 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne

Powyższe zestawienia wyraźnie pokazują, że w każdym przedziale wiekowym najliczniejszą grupę stanowili pedagodzy specjaliści preferujący potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej. Przy czym, co warto zaznaczyć, wśród pedagogów najstarszych było ich najwięcej (ponad 84%). Biorąc pod uwagę fakt zdobytego przez nich doświadczenia i posiadanej wiedzy „przodownictwo” w tym obszarze wydaje się naturalne. Z kolei pedagodzy specjaliści z przedziału 21 – 40 lat legitymujący się „świeżo” zdobytą wiedzą w prawie 24% reprezentowali podejście reakcyjne – zupełnie odmiennie od nauczycieli w wieku 41 – 50 lat, którzy w 27% preferują podejście niejednoznaczne. Brak zdecydowanego opowiedzenia się po którejkolwiek ze stron w przypadku tych ostatnich można uznać za przejaw „walki motywów”, z których żaden nie jest na tyle silny, by określić jasno typ podejścia.

W celu sprawdzenia hipotezy, czy wiek różnicuje badanych pedagogów specjalnych pod względem typu podejścia do praktyki edukacyjnej obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie (Kruskal-Wallis test: $H(2, N=107)=1,116781$ $p=0,5721$). Omawiana zmienna nie determinuje twórczego podejścia pedagogów specjalnych do praktyki zawodowej w zakresie obszaru kierunkowego.

Dlatego kolejną zmienną wziętą pod uwagę w analizie obszaru kierunkowego był stopień awansu zawodowego pedagogów specjalnych. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli prezentują tabele 9.5 i 9.6 oraz rysunek 9.4.

Tabela 9.5 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych

Obszar kierunkowy	Stopień awansu zawodowego					Razem
	Brak danych	Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	
Podejście potencjalnie twórcze	7	0	18	17	33	75
Niejednoznaczne	2	1	8	2	5	18
Reakcyjne	1	0	3	3	7	14
Razem	10	1	29	22	45	107

Źródło: badania własne

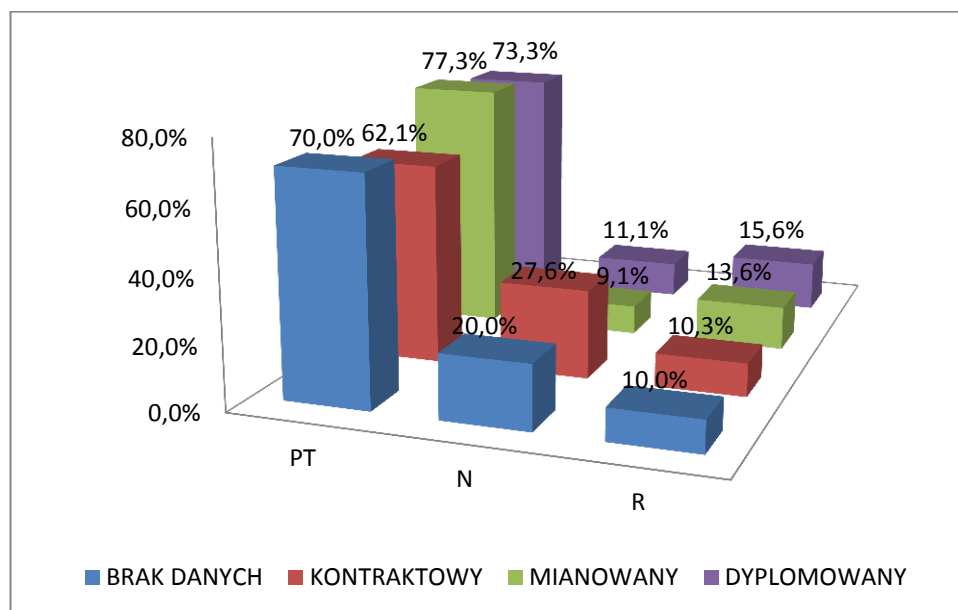
Tabela 9.6 Procentowy rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej

Obszar kierunkowy	Brak danych %	Stażysta %	Kontraktowy %	Mianowany %	Dyplomowany %
Podejście potencjalnie twórcze	70	0	62,1	77,3	73,3
Niejednoznaczne	20	100	27,6	9,1	11,1
Reakcyjne	10	0	10,3	13,6	15,6
Razem	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne

Analiza zestawionych danych pozwala stwierdzić, że w każdej grupie zawodowej badani pedagogzy specjaliści w zdecydowanej większości preferowali potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej. Znacząco to, że odczuwają potrzebę permanentnego samodoskonalenia, poszukują nowości, są dociekliwi, mają wiele pomysłów, akceptują i doceniają „nieznane”, uważają się za uzdolnionych zawodowo. Z kolei niewielki odsetek badanych 10-15% reprezentuje podejście reakcyjne, czyli obawia się zmian, mocno identyfikuje się ze swoim zawodem, jest przytłoczony regulacjami, które musi respektować w swojej pracy, działa i konsultuje się „jednogrupowo”, przejął normy środowiska za swoje własne, czuje,

że inni hamują jego inicjatywę. W grupie pedagogów mianowanych i dyplomowanych typ podejścia reakcyjnego reprezentuje więcej nauczycieli niż typ niejednoznaczny, natomiast w przypadku pedagogów kontraktowych jest odwrotnie. Z tych ostatnich rekrutuje się także najmniejszy odsetek nauczycieli potencjalnie twórczych (62,1%). Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 211) stadium konwencjonalne, na którym wykonawstwo zawodu zatrzymuje prawie 65% pedagogów jest wynikiem: dobrego spełniania obowiązku, niechęcią do działania na własną odpowiedzialność i ponoszenia związanych z tym kosztów, niedostatecznie wysokich oczekiwań ze strony środowiska pracy i przełożonych. Pedagodzy reprezentujący podejście niejednoznaczne są jakby uwięzieni pomiędzy odczuwaną potrzebą aktywności twórczej, a koniecznością naruszenia reguł i konwencji roli, dlatego wybierają „wygodną funkcjonalność”. Z kolei nauczyciele reprezentujący podejście reakcyjne choć w większości dojrzałym wiekiem i wydawałoby się także doświadczeniem chyba nie odczuwają potrzeby opuszczenia „fortecy bezpieczeństwa” i myślą o tym, by wytrwać w niej do końca.



Rys. 9.4 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne

W celu potwierdzenia założenia, że stopień awansu zawodowego różnicuje badanych pedagogów specjalnych pod względem typu podejścia do praktyki edukacyjnej obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie (Kruskal-Wallis test: $H(3, N=106) = 0,0199515$ $p=0,9993$). Zatem omawiana zmienna nie determinuje twórczego podejścia pedagogów specjalnych w obrębie obszaru kierunkowego.

Kolejną zmienną, którą wzięto pod uwagę w charakterystyce podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej był staż pracy ankietowanych nauczycieli. Rozkład cechy w badanej próbie prezentuje tabela 9.7 oraz rysunek 9.5.

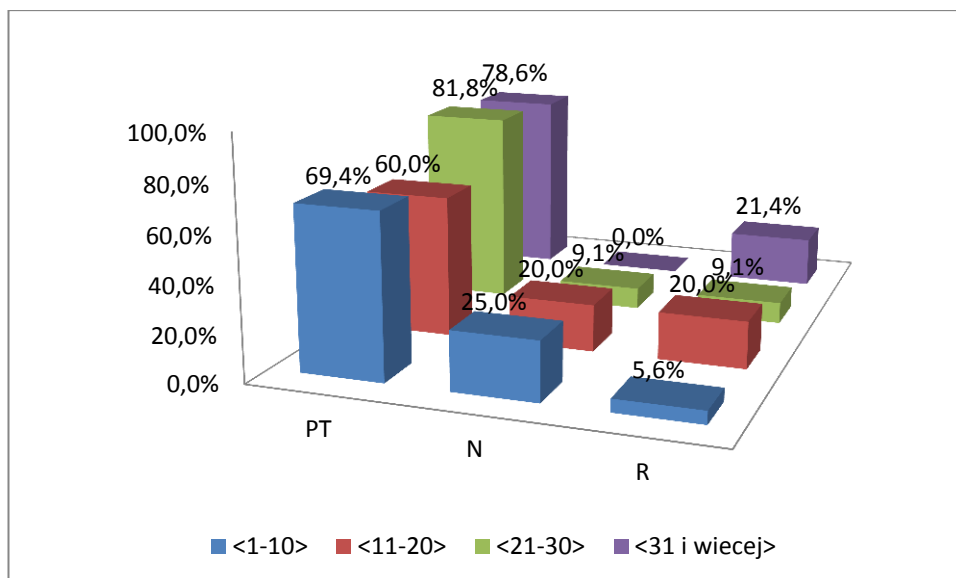
Tabela 9.7 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej

Obszar kierunkowy	Staż pracy 1-10		Staż pracy 11-20		Staż pracy 21-30		Staż pracy 31 i więcej		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Podejście potencjalnie twórcze	25	69,4	21	60,0	18	81,8	11	78,6	75	70,10
Niejednoznaczne	9	25,0	7	20,0	2	9,1	0	0,0	18	16,82
Reakcyjne	2	5,6	7	20,0	2	9,1	3	21,4	14	13,08
Razem	36	100	35	100	22	100	14	100	107	100

Źródło: badania własne

Analiza rozkładu zmiennej „staż pracy” pozwala stwierdzić, że najliczniejsza grupa pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej „wywodzi” się z nauczycieli o największym stażu pracy. Z kolei w podejściu niejednoznacznym prym wiodą pedagodzy z najmniejszym stażem pracy (25%). Typ podejścia reakcyjnego – tuż po potencjalnie twórczym – prezentuje około 20% pedagogów z przedziałów 11-20 oraz „31 i więcej” lat pracy.

Sprawdzając istnienie współzależności między stażem pracy badanych pedagogów specjalnych a typem podejścia w obszarze kierunkowym obliczono współczynnik korelacji (Kruskal-Wallis test: $H(3, N=107) = 2,605884$ $p=0,4565$), który nie wykazał istotności statystycznej. Zatem staż pracy nie różnicuje badanej próby w zakresie rodzaju prezentowanego podejścia do praktyki edukacyjnej.



Rys.9.5 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PT- podejście twórcze, N – podejście niejednoznaczne, R – podejście reakcyjne

Ostatnie wytypowane zmienne dotyczące liczby stanowisk i rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani pedagodzy specjaliści, w żadnym z omawianych obszarów praktyki edukacyjnej nie wykazały zróżnicowania badanej próby ze względu na typ podejścia (tabele 6.8 i 6.9 w rozdziale 6).

W. Dobrołowicz (1995, s. 142) w wyposażeniu nauczycieli w wiedzę i umiejętności z dziedziny psychopedagogiki twórczości widział warunek aktywizowania ich postaw twórczych. Dlatego zasadna stała się weryfikacja poziomu wiedzy o twórczości nauczycieli uczestniczących w badaniach. Na potrzeby niniejszej rozprawy należałoby przyjąć założenie, że zasób posiadanej wiedzy o twórczości pedagogów specjalnych będzie miał znaczenie nie tyle w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością (zasadność tzw. hipotezy progu sformułowanej przez F. Barrona (za: K. Parys, 2013, s. 37), że do twórczego funkcjonowania konieczna jest inteligencja na poziomie przeciętnej) ile do osoby samego pedagoga. Jego umiejętność asymilowania wiedzy z różnych źródeł informacji, współcześnie dostępnych i nieograniczonych, wydaje się być warunkiem twórczo pełnionej roli zawodowej. Tym bardziej, że rola ta wymusza dynamiczne podejście do posiadanej i zdobywanej wiedzy. H. Kwiatkowska (2008, s. 115) uważa, że „U nauczycieli często występuje tendencja do postrzegania nabywanych doświadczeń jako

podobnych do zgromadzonych uprzednio. Stąd konstatacje nauczycieli: „To jest znane”, „To już było”. Zamiast otwartości na to, co nowe, prezentują oni postawę szybkiego dopasowania poznanych treści do tego, co już wiedzą, tak, aby zlikwidować powstały dysonans poznawczy. Tymczasem „(...) wartość poznawcza tej nowej wiedzy jest tym większa, im większy opór towarzyszący jej zdobywaniu został pokonany” (H. Kwiatkowska, 1997, s. 10).

Opór badanych pedagogów specjalnych zademonstrowany wobec zawartych w pakiecie badawczym treści dotyczących twórczości, które część z nauczycieli uznała za „najgłupsze, jakie do tej pory rozwiązywała”, sprawił, że z tym większym zainteresowaniem poddano analizie wyniki uzyskane za pomocą kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?” (CSOT) autorstwa D. Ekiert-Oldroyd (2003). Zakres tematyczny zastosowanego narzędzia mieści się w obrębie sześciu skal, przy czym wyników uzyskanych w ostatniej skali nie zlicza się pozostałych, tylko omawia osobno. Zatem 5 skal, z których wyniki sumuje się do punktacji dotyczą kolejno: poglądów na twórczość, cech ludzi twórczych, procesu twórczego, produktu, klimatu i stymulowania twórczości.

Wyniki badanych pedagogów specjalnych uzyskane w poszczególnych skalach kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?” (CSOT) prezentuje tabela 9.8.

Tabela 9.8 Statystyki opisowe dla kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?” (CSOT)

Skale	M	Me	Min.	Max.	SD
Poglądy na twórczość	10,99	11	5	16	2,34
Cechy ludzi twórczych	12,58	13	1	19	3,25
Proces twórczy	2,50	3	0	4	1,05
Produkt	1,63	2	0	4	1,04
Klimat i stymulowanie twórczości	6,82	7	1	9	1,79
Razem CSOT	34,51	34	15	51	6,74

Źródło: badania własne

Objaśnienie skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min. – wynik min., Max. – wynik maks., SD – odchylenie standardowe

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli średnia ogółu badanych (34,51) jest dość wysoka i stanowi 62,8% poprawnych odpowiedzi. Istotne informacje na temat stanu wiedzy badanych pedagogów specjalnych na temat twórczości dostarczyć może zestawienie procentowe poprawnych odpowiedzi udzielonych w poszczególnych skalach. Wyniki prezentuje tabela 9.9.

Tabela 9.9 Zestawienie poprawnych odpowiedzi uzyskanych w poszczególnych skalach CSOT

Skala	Możliwe maximum	M	SD	% poprawnych odpowiedzi
Poglądy na twórczość	17	10,99	2,34	64,7%
Cechy ludzi twórczych	21	12,58	3,25	59,9%
Proces twórczy	4	2,50	1,05	62,4%
Produkt	4	1,63	1,04	40,7%
Klimat i stymulowanie twórczości	9	6,82	1,79	75,8%
Razem CSOT	55	34,51	6,74	62,8%

Źródło: badania własne

Analiza powyższego zestawienia pozwala stwierdzić, że badani pedagodzy najczęściej poprawnych odpowiedzi udzielili w skali dotyczącej „klimatu i stymulowania twórczości” (75,8%), natomiast w skali poruszającej treści odnoszące się do wiedzy o „produkcie” twórczym odsetek poprawnych odpowiedzi wyniósł tylko 40,7%. W pozostałych skalach badani pedagodzy udzielali średnio ok. 60% poprawnych odpowiedzi. Odnosząc powyższe doniesienia do praktyki pedagogicznej należałoby wysokie wyniki w skali dotyczącej klimatu twórczego uznać za przejaw świadomości badanych nauczycieli co do istoty czynników, które taki klimat tworzą. Powinno się to zatem przekładać na budowanie takiej atmosfery w procesie dydaktyczno-wychowawczym, na czym tylko skorzysta potencjalny uczeń/wychowanek z niepełnosprawnością (postulat M. Grzegorzewskiej (1996) dotyczący tworzenia „atmosfery wyzwalającej”). Bądź też na takim uczestnictwie

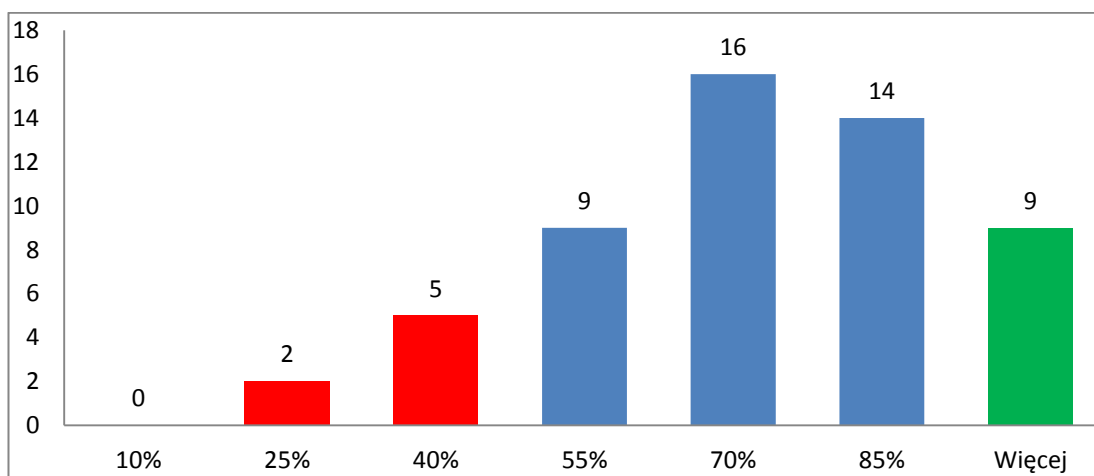
w tworzeniu klimatu w obrębie grona pedagogicznego, by efektem finalnym funkcjonowania w takim środowisku, był twórczy produkt grupowy w postaci dydaktycznych innowacji lub wzajemnych inspiracji do pracy.

Z kolei niskie wyniki uzyskane w skali dotyczącej wiedzy o produkcji twórczym wskazują na braki w poprawnym rozumieniu tego pojęcia. Rzeczywiście w literaturze przedmiotu najczęściej wskazuje się na dwa kryteria odróżniające produkt twórczy od nietwórczego: nowość i użyteczność (K. J. Szmidt, 2007; E. Nęcka, 2012; M. Karwowski, 2009). Jednak odrębną kwestię stanowi kryterium nowości ale odniesione do indywidualnego człowieka, a nie całej społeczności. To pojmowanie nowości w sensie indywidualnym jest znaczące z punktu widzenia pedagogiki i psychologii, gdzie nacisk kładzie się na proces rozwijania potencjału twórczego a nie jego efekt końcowy, czyli produkt. Nieświadomość możliwości uznania czegoś za twórcze ale nie w ujęciu globalnym tylko indywidualnym, przekreślić może wewnętrzne przekonanie badanych, że w swoich „osobiście nowych produktach” mogą być uznani za twórców codziennych. Traktuje o tym jedno ze stwierdzeń (54) wchodzących w skład skali dotyczącej klimatu i stymulowania twórczości, które brzmi „Jeśli jakiś produkt jest użyteczny i nowy tylko dla jego twórcy, to nie jest to produkt twórczy”. Oczywiście prawidłowa odpowiedź na to pytanie powinna być przecząca.

Uzupełnieniem powyższej analizy będzie zestawienie pokazujące, które z twierdzeń kwestionariusza CSOT sprawiły badanym największą trudność, a które były najłatwiejsze. Średnio w każdym z twierdzeń pozytywnych odpowiedzi udzielało 67,1 (57,7%) osób z odchyleniem standardowym 21,74 (20,3%). Typowy obszar zmienności (średnia +/- odchylenie standardowe) plasował się więc w granicach od 45,4 (42,4%) do 88,9 (83,1%) osób (na 107 badanych). Zatem można uznać, że w ujęciu procentowym typowy wybór był na poziomie od około 40% do około 85%. Stąd możemy wnioskować, że jeśli poprawnych odpowiedzi do danego twierdzenia było poniżej 40% to wybór sprawił trudność badanym pedagogom specjalnym, natomiast wynik powyżej 85% wskazywałby na twierdzenia, z którymi ankietowani nie mieli problemu. Omówioną zależność prezentuje rysunek 9.6.

Jak wynika z poniższego zestawienia zagadnienia uznane za trudne w percepcji badanych pedagogów specjalnych dotyczyły 7. twierdzeń. Natomiast odpowiedzi na 9 pytań, nie sprawiły badanym większej trudności. Szczegółowa

prezentacja twierdzeń z podziałem na kategorie „trudne” i „łatwe” została przedstawiona w tabelach 9.10 i 9.11.



Rys 9.6 Ilość twierdzeń reprezentujących kategorie „trudne/łatwe”

Źródło: badania własne

Tabela 9.10 Twierdzenia w kwestionariuszu CSOT sprawiające pedagogom specjalnym największą trudność

Numer twierdzenia	% poprawnych odpowiedzi
55. Produkt musi być obiektywnie nowy, żeby mógł być uznany za twórczy	15,0%
16. Twórczy ludzie mają duże poczucie humoru	22,4%
24. Ludzie twórczy są uparci i lubią dominować	25,2%
20. Twórczy ludzie zachowują się inaczej niż inni	27,1%
51. Produkt twórczy, to produkt nowy i użyteczny	29,0%
10. Twórczość to pewien zestaw cech intelektualnych	29,9%
25. Twórczy ludzie kwestionują reguły, zasady i autorytety	39,3%

Źródło: badania własne

Tabela 9.11 Twierdzenia kwestionariusza CSOT najłatwiejsze w percepcji badanych pedagogów specjalnych

Numer twierdzenia	% poprawnych odpowiedzi
30. Uzdolnienia twórcze są dziedziczne i nie mogą być rozwijane	86,0%
32. Poziom twórczości jest zależny od płci	86,9%
52. Rodzina może mieć decydujący wpływ na rozwój twórczy dziecka	87,9%
12. Ludzie twórczy są przeważnie mali i wyglądają bardzo nieatrakcyjnie	88,8%
13. Większość ludzi twórczych to osobnicy o niezbyt dobrze rozwiniętych cechach fizycznych	89,7%
43. Rozwijanie swoich twórczych uzdolnień jest bardzo ważne	89,7%
60. Ćwiczenie pomysłowości jest stratą czasu	90,7%
37. Twórczość można rozwijać poprzez różnorodne formy twórczej pracy jak na przykład: malowanie, pisanie opowiadań, robienie eksperymentów	91,6%
2. Twórczość może przejawiać się w różnych dziedzinach (sztuce, nauce, biznesie)	99,1%

Źródło: badania własne

Analizując zestawione twierdzenia pod kątem trudności jaką sprawiły badanym pedagogom można zauważyć, że najtrudniejszą do rozstrzygnięcia kwestią okazało się dla nich określenie cech produktu uznanego za twórczy (tylko 15% odpowiedzi na to pytanie było poprawnych). Podobnie kwestia obecności u ludzi twórczych poczucia humoru wydała się badanym nauczycielom trudna do określenia. Potwierdzona w literaturze przedmiotu doniesieniami z badań J. W. Getzelsa i P. W. Jacksona (za: E. Nęcka, 2012, s. 131) dotyczącymi znacznego nasilenia poczucia humoru w grupie uczniów twórczych (starszych klas szkoły podstawowej i średniej) lub ujęta w teorii osób samorealizujących się A. H. Maslowa jako jeden z warunków twórczości (filozoficzne poczucie humoru) (za: K. J. Szmidt, 2007, s. 138) nie została trafnie zidentyfikowana przez badanych pedagogów specjalnych. Interesująca w ocenie autora rozprawy wydaje się kwestia, że w gronie najtrudniejszych twierdzeń znalazło się zdanie dotyczące rozumienia twórczości jako zestawu cech intelektualnych (twierdzenie 10). Tylko 29,9% badanych odpowiedziało na to

pytanie prawidłowo zakreślając odpowiedź przeczącą. Pozostali pedagodzy, co potwierdzałyby doniesienia z badań A. Tokarz i A. Słabosz (2001a), zredukowali twórczość do cech intelektu. Zestawiając twierdzenia trudne w percepcji badanych pedagogów specjalnych z tymi, które w swoich badaniach wytypowała według takiego samego kryterium D. Ekiert-Oldroyd (2003) można zauważyć, że są identyczne w czterech przypadkach. Zbieżność dotyczyła twierdzeń numer: 10, 16, 24 i 51. Zatem „kontrowersyjne” treści w obu grupach badawczych dotyczyły: twórczości rozumianej jako zestaw cech intelektualnych, poczucia humoru, upartości i dominacji osób twórczych oraz cech produktu uznawanego za twórczy. Zauważona trudność właśnie w obrębie tych aspektów potwierdzałyby podkreślaną w literaturze przedmiotu kwestię, że nauczyciele błędnie definiują cechy ludzi (uczniów) twórczych utożsamiając je najczęściej z takimi, które w rezultacie dadzą „laureata olimpiady przedmiotowej” (K. J. Szmidt, 2007, s. 187). Tymczasem stereotypowe postrzeganie twórczości w postaci zalet intelektu będących „(...) podstawowym obiektem nauczycielskiej troski” (A. Tokarz, A. Słabosz, 2001a, s. 47) niesie zagrożenie w postaci zmarnowania szansy dostrzeżenia w uczniu być może upartym i konfliktowym potencjalnych zadatków twórczości. Powinność moralna nauczyciela wszelkiej specjalności nakłada na niego odpowiedzialność także za tę kategorię „aktywności nie podjętej” (H. Kwiatkowska, 1991).

Biorąc pod uwagę twierdzenia, które w percepcji badanych pedagogów specjalnych okazały się najłatwiejsze pod względem typowania poprawnych odpowiedzi należy zaznaczyć, że w sześciu „trafieniach” były zbieżne z tymi, które w badaniach D. Ekiert-Oldroyd (2003) ankietowani również uznali za najmniej wątpliwe (próba 197 osób - nauczycieli, studentów, dyrektorów szkół). Zbieżność dotyczyła twierdzeń numer: 2, 12, 37, 43, 52, 60. Co istotne, twierdzenie nr 2 dotyczące możliwości przejawiania się twórczości w różnych dziedzinach, w obu badaniach okazało się pytaniem, na które ponad 90% badanych odpowiedziało poprawnie (94,9% - badania D. Ekiert-Oldroyd; 99,1% - badania autora pracy). Interesująca wydaje się zależność, czy reprezentując pogląd o interdyscyplinarnej naturze twórczości badani pedagodzy specjaliści wzięli pod uwagę możliwość umiejscowienia tego doniosłego procesu we własnej praktyce pedagogicznej? Czy też podzielają pogląd, że twórczość „Może rozwijać się wszędzie... poza fortecą werbalizmu, czyli poza współczesną szkołą” (J. Koziński, 1996, s. 12-13).

Ostatnia skala kwestionariusza CSOT dotycząca „Samoooceny własnego potencjału twórczego” nie była zliczana do punktacji ogólnej, ponieważ w tym przypadku nie można było stwierdzić prawidłowości lub jej braku w odpowiedziach badanych nauczycieli. Zdaniem autorki tego narzędzia „Jest to jedna z trudniejszych skal w tym kwestionariuszu, ponieważ wymagamy tu od badanego, by wypowiedział sądy o samym sobie, pytania noszą charakter bardziej osobisty niż pozostałe twierdzenia w kwestionariuszu” (D. Ekiert-Oldroyd, 2003, s. 151).

Procentowy rozkład odpowiedzi badanych pedagogów specjalnych na poszczególne pytania prezentuje poniższa tabela 9.12.

Tabela 9.12 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych w skali 6. „Samooocena własnego potencjału twórczego”

	CSOT_44		CSOT_45		CSOT_46		CSOT_47		CSOT_48	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P – uważa za prawdziwe	28	26,17	31	28,97	22	20,56	42	39,26	59	55,14
N – uważa za fałszywe	50	46,73	42	39,25	20	18,69	36	33,64	27	25,23
? - nie wie/ brak odpowiedzi	29	27,10	34	31,78	65	60,75	29	27,10	21	19,63
Razem	107	100	107	100	107	100	107	100	107	100

Źródło: badania własne

Powyższe zestawienie jest łączną prezentacją liczbowego i procentowego rozkładu odpowiedzi pedagogów specjalnych na poszczególne pytania wchodzące w skład 6. skali. Szczegółowe omówienie wyników z odniesieniem do treści danego twierdzenia przedstawione zostanie w dalszej części opracowania.

Twierdzenie numer 44 „Myślę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórczy” tylko 26% badanych uznało w odniesieniu do własnej osoby za prawdziwe. Prawie połowa (47%) pedagogów specjalnych uważa się za mniej twórczych w porównaniu z innymi osobami, co w optyce zagadnień związanych z twórczością, jest dla niej samej „zabójcze”. „Antykreatywne przekonania” w hierarchii barier twórczości wytypowanych przez E. Nęckę (1999, s. 123) znajdują się w grupie najczęściej występujących przeszkód. Co istotne, to nie stan faktyczny ale właśnie działanie osobistego przekonania w procesie podejmowania twórczej

aktywności stanowi mechanizm blokujący (E. Nęcka, 1999, s. 124). Innym wyjaśnieniem zaistniałej sytuacji może być też obecność w badanej placówce osób będących – w ocenie wypowiadających się nauczycieli – lepszymi w tej dziedzinie. W myśl zasady, że „w cieniu wielkiego drzewa nic nie wyrośnie” (A. Nalaskowski, 1998, s. 116) samo istnienie osób postrzeganych jako twórcze czy uzdolnione pozwala przenieść odpowiedzialność za podjęcie tworzenia na „urojony” w ten sposób autorytet (E. Nęcka, 1999, s. 125).

Niespełna 30% badanych pedagogów nie potrafiło ocenić siebie pod względem posiadanego potencjału twórczości. Mogło to wynikać bądź z rzeczywistej niewiedzy na ten temat lub z braku ochoty na poświęcanie temu zagadnieniu swojej uwagi. Stąd najprostszym wyjściem było zaznaczenie opcji „nie wiem”. Graficzne przedstawienie procentowego rozkładu udzielanych odpowiedzi na twierdzenie 44 prezentuje rysunek 9.7.

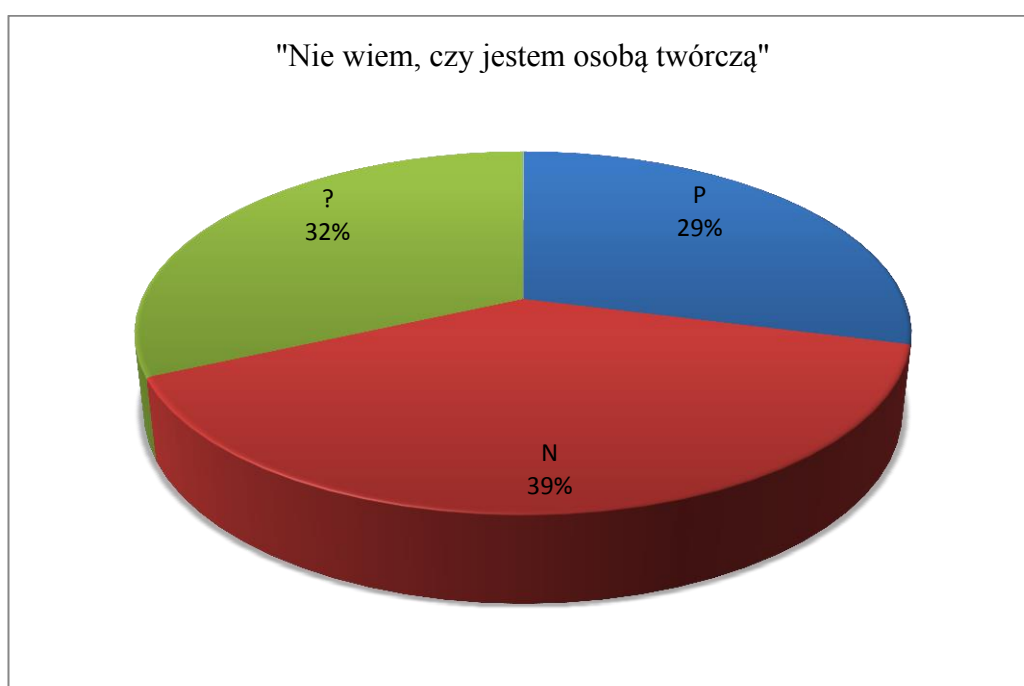


Rys. 9.7 Procentowy rozkład odpowiedzi na twierdzenie 44

Źródło: badania własne

Kolejne zagadnienie w skali „Samooceny własnego potencjału twórczego” dotyczyło subiektywnego postrzegania własnej osoby jako twórczej już bez porównania z grupą odniesienia. Prawie 40% nauczycieli zaznaczając odpowiedź przeczącą potwierdziło tym samym uznanie siebie za jednostkę twórczą. Z kolei porównywalne procentowo grupy (ok. 30%) pedagogów specjalnych nie wiedzą czy

mogą siebie zaliczyć do grona osób twórczych. Może to wynikać z przekonania nauczycieli, że „(...) jednostki kreatywne to osoby niezwykle, charakteryzujące się jakimiś cechami »genialnymi« (...)” (W. Dobrołowicz, 1995, s. 161), których obecności u siebie badani pedagodzy nie stwierdzili. Odnosząc przymiotnik „twórczy” raczej do konkretnych wytworów aniżeli do umiejętności transgresyjnego przekraczania osobistych granic czyli szeroko pojętej autokreacji, ten odsetek badanych nie wykazał optymizmu w kwestii umiejscowienia twórczych możliwości w każdym człowieku. Graficzną prezentację procentowego rozkładu odpowiedzi na analizowane powyżej twierdzenie przedstawia rysunek 9.8.

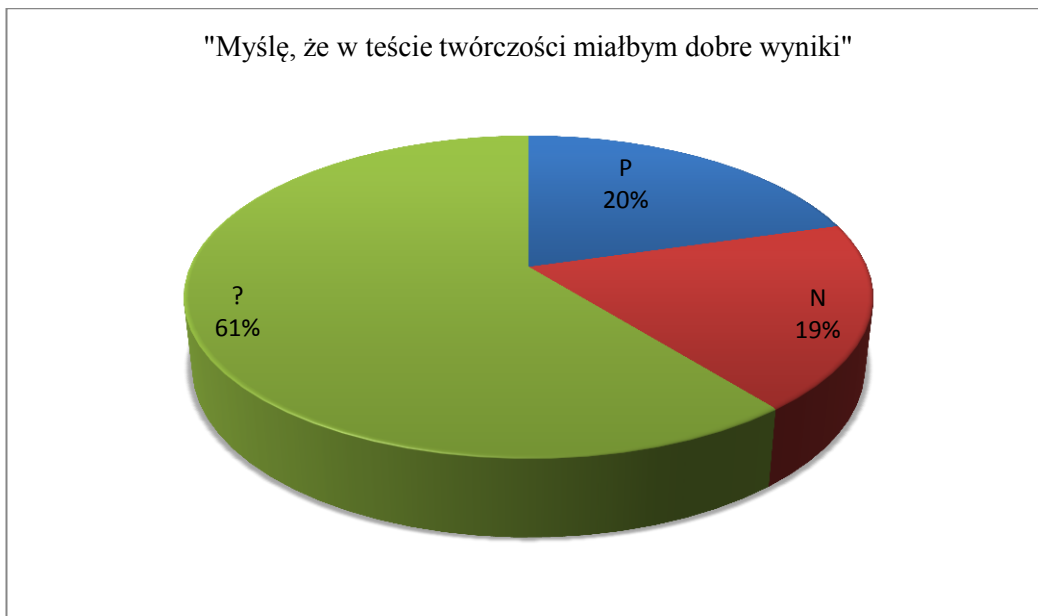


Rys. 9.8 Rozkład odpowiedzi na twierdzenie 45

Źródło: badania własne

Twierdzenie 46 „Myślę, że w teście twórczości miałbym dobre wyniki” pokazało ewidentnie, że badani pedagodzy specjalni nie oceniają wysoko własnych możliwości w tym zakresie lub też nie mają świadomości jakie zdolności weryfikuje przykładowy test twórczości. 61% badanych nie wie jakie mogłoby osiągnąć wyniki, z kolei 19% jest przekonanych, że nie byłyby one wysokie. Zatem wydaje się, że przeważał element nieświadomości w tej kwestii. W badaniach przeprowadzonych przez D. Ekiert-Oldroyd (2003, s. 155) właśnie w zakresie świadomości potencjału twórczego dały się zauważyć największe braki wśród wybranych grup badanych

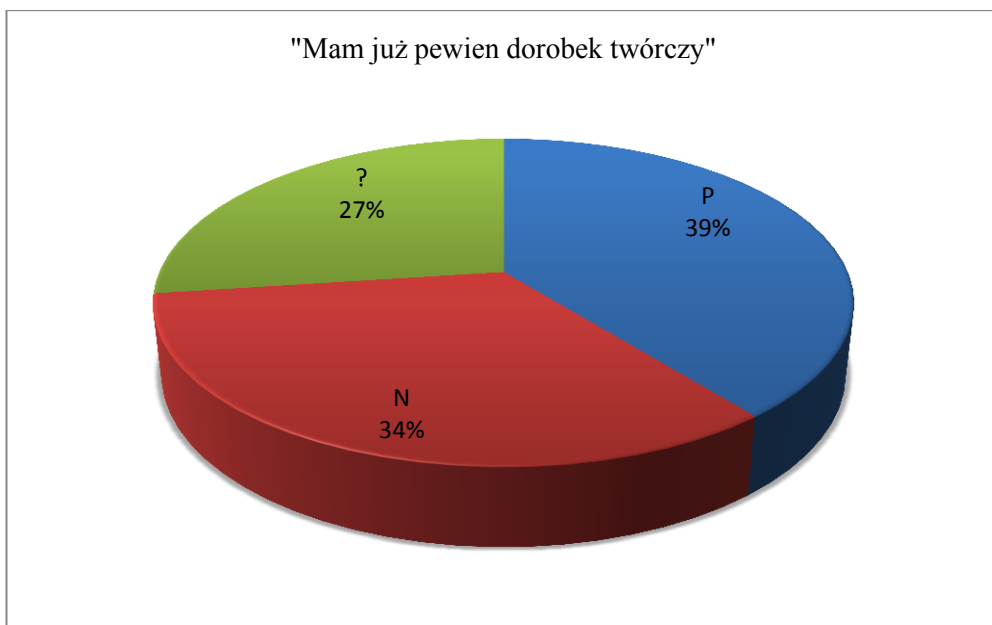
przez nią nauczycieli (70,9%). Graficzną prezentację udzielonych odpowiedzi na poruszaną kwestię w twierdzeniu 46 przedstawia rysunek 9.9.



Rys. 9.9 Rozkład odpowiedzi na twierdzenie 46

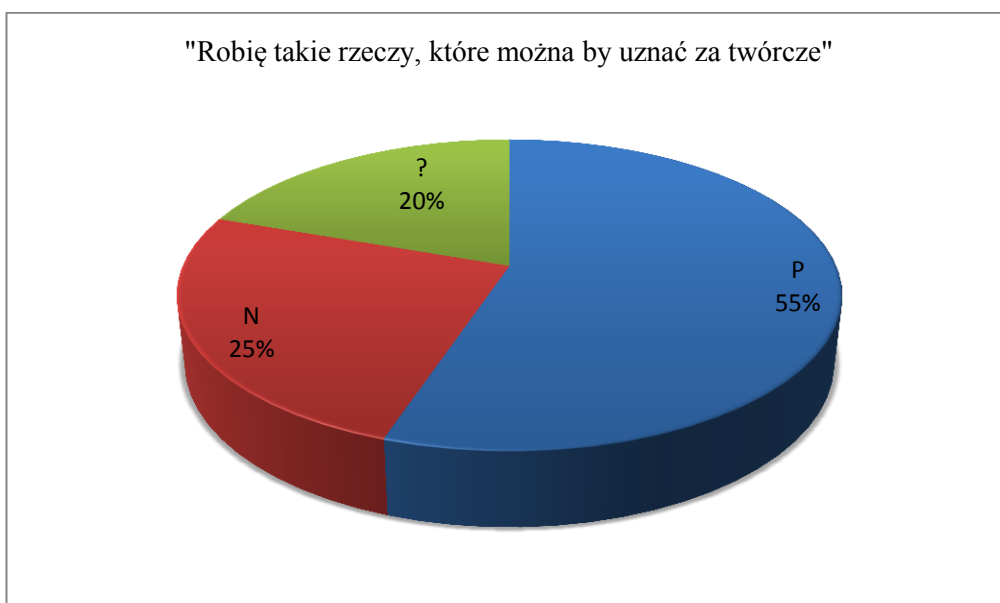
Źródło: badania własne

Ostatnie dwa twierdzenia wchodzące w skład skali badającej samoocenę potencjału twórczego można poddać łącznej interpretacji ze względu na zbliżony treściowo charakter pytań. Dotyczyły one posiadanego dorobku twórczego w rozumieniu wytwarzania rzeczy, które mogłyby być uznane za twórcze. Ponieważ sformułowanie „(...) można by uznać za twórcze” nie precyzowało przez kogo miałyby być tak postrzegane, zatem dowolność interpretacji tego twierdzenia była dość duża. Kryteria uznania czegoś za twórcze mogą być określone przez grupę odniesienia, sędziów kompetentnych, przełożonych lub też samą osobę tworzącą. Zatem tak sformułowane twierdzenie pokazywało jednocześnie sposób myślenia badanych pedagogów specjalnych o charakterze produktu twórczego. Graficzne przedstawienie rozkładu odpowiedzi na powyższe twierdzenia prezentują kolejno rysunki 9.10 oraz 9.11.



Rys. 9.10 Rozkład odpowiedzi na twierdzenie 47

Źródło: badania własne



Rys. 9.11 Rozkład odpowiedzi na twierdzenie 48

Źródło: badania własne

Analiza powyższych zestawień pozwala zauważyć, że badani pedagodzy specjalni odmiennie interpretują pojęcie „dorobku twórczego” z „robieniem rzeczy, które można by uznać za twórcze”. W kwestii dorobku 39% jest zdania, że taki posiada, natomiast już prawie 15% więcej wykonuje rzeczy, którym mogłoby przypisać przymiotnik „twórczy”. Szerokość interpretacyjna tak sformułowanych

twierdzeń nie pozwala ustalić, czy badani własną działalność dydaktyczno-wychowawczą również postrzegają jako rodzaj produktu, czy też jest on zarezerwowany tylko i wyłącznie dla dziedziny artystycznych dokonań. Powstała w wynikach rozbieżność mogła być też spowodowana „uprawianiem” przez badanych pedagogów różnego rodzaju rękodzieła w czasie wolnym od pracy zawodowej. Ponieważ charakter twierdzenia nie określał ram dziedziny dorobku twórczego, takie wytłumaczenie wydaje się zasadne. Różnice w pozostałych grupach odpowiedzi wskazują na podobne powody ich zaistnienia. W tym miejscu należałoby przytoczyć prezentowane w literaturze przedmiotu stanowisko W. Dobrołowicza (1995, s. 143) dotyczące stawianych nauczycielom oczekiwań w kwestii osiągnięć twórczych w dwóch dziedzinach: pedagogiki (poszukiwanie „(...) własnych metod, środków, sposobów organizacyjnych itp.”) oraz dziedziny przedmiotowej („specjalista w określonej dziedzinie wiedzy, sztuki czy techniki”). Znaczyłyby to, że obok dyplomu ukończenia uczelni wyższej nauczyciel wychowania plastycznego powinien brać udział w wystawach jako artysta, polonista posiadać dorobek literacki, historyk czy matematyk zaś dokonywać odkryć lub uczestniczyć w opracowaniach naukowych (W. Dobrołowicz, 1995, s. 143). Choć to wygórowany i trochę nierealny postulat zastanawia fakt, czym miałby legitymować się pedagog specjalny, skoro profil jego wykształcenia zarówno obszar pedagogiki jaki i „przedmiotu specjalności” zamyka w jednej tak naprawdę dziedzinie? Obserwacja praktyki pedagogicznej pozwala zauważyć, że w gronie pedagogów specjalnych są obecni i literaci i osoby artystycznie uzdolnione, i propagatorzy muzycznej aktywności, osoby uzdolnione „menadżersko”, świetni terapeuci wybranej metody rehabilitacyjnej. Zatem przestrzeń placówki specjalnej i charakter pracy pedagoga specjalnego pozwala idealnie wykorzystać zasoby uzdolnień pozazawodowych w miejscu pracy. Chęć weryfikacji tego problemu badawczego sygnalizowała już w literaturze przedmiotu twórczyni koncepcji twórczości przez małe „t” A. Craft, która z zastanawiała się „(...) w jaki sposób twórczość przez małe „t” manifestowana w jednej dziedzinie, może ujawniać się w innych sferach aktywności człowieka” (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2005, s. 222), bo tego, że tak się dzieje była prawie pewna.

Celem wykazania istnienia związku pomiędzy zakresem obszaru kierunkowego a wszystkim wymiarami zastosowanego narzędzia „Co sądzisz

o twórczości? (CSOT) D. Ekiert-Oldroyd obliczono właściwe współczynniki korelacji (tabela 9.13).

Tabela 9.13 Wartość współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze kierunkowym a wiedzą o twórczości badanych pedagogów specjalnych

	Poglądy na twórczość	Cechy ludzi twórczych	Proces twórczy	Produkt twórczy	Klimat i stymulowanie twórczości	Razem CSOT
	PNT	CLT	PT	P	KIST	
Obszar kierunkowy	0,40	0,21	0,34	0,17	0,22	0,38

Źródło: badania własne

Otrzymane współczynniki korelacji poza wymiarem „produktu twórczego” są istotne statystycznie, jednak siła korelacji plasuje się w granicach słabej i przeciętnej. Ma charakter dodatni, co sugeruje, że wyższe wyniki uzyskane w zakresie obszaru kierunkowego będą wpływały na wysokość wyniku w skalach CSOT (zwłaszcza w wymiarze „poglądy na twórczość”).

Typując grupę pedagogów specjalnych, którzy w obszarze kierunkowym reprezentowali potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej (N=75) podjęto próbę sprawdzenia wyników, jakie osiągnęła ta grupa w zakresie wiedzy na temat twórczości, badanej za pomocą kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?” (CSOT) D. Ekiert-Oldroyd (2003). Zakładano, że potencjalnie twórczy pedagodzy specjalni osiągnęli wysokie wyniki w tej dziedzinie. Powyższe zestawienie prezentuje tabela 9.14.

Założenie wstępne o wysokich wynikach uzyskanych przez wytypowaną grupę potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w zakresie wiedzy na temat twórczości potwierdziło się. Łącznie we wszystkich skalach CSOT badani pedagodzy uzyskali średnią 35, 41, co można uznać za wynik wysoki. Zatem zaobserwowana zależność jest uzasadniona.

Tabela 9.14 Wyniki uzyskane w skalach CSOT przez grupę pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru kierunkowego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze kierunkowym N=75	M	Me	Min.	Maks.	SD
PNT	11,49	11	5	16	2,09
CLT	12,69	13	1	19	3,16
PT	2,68	3	0	4	1,00
P	1,67	2	0	4	0,96
KIST	6,88	7	1	9	1,58
Razem CSOT	35,41	35	17	51	6,25

Źródło: badania własne

Objaśnienia: PNT – poglądy na twórczość, CLT - cechy ludzi twórczych, PT – proces twórczy, P – produkt twórczy, KIST – klimat i stymulowanie twórczości, M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

W celu ustalenia, czy płeć różnicuje badanych pedagogów specjalnych pod kątem reprezentowanej wiedzy o twórczości obliczono odpowiedni współczynnik korelacji (tabela 9.15).

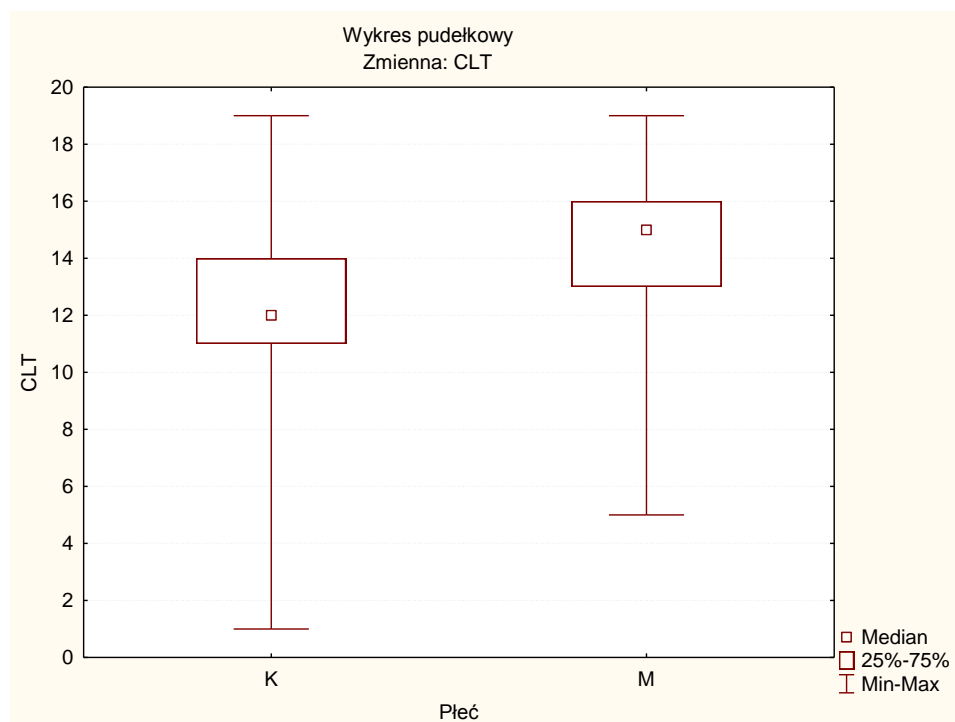
Tabela 9.15 Wartość współczynników korelacji U Mann-Whitney'a dla zmiennej płeć w poszczególnych skalach kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?”

Skale CSOT	Średnia ranga K	Średnia ranga M	U	Z - skorygowane	p
PNT	55,64	45,32	617,5	1,265	0,2058
CLT	51,20	68,82	513,0	-2,157	0,0310
PT	54,55	51,09	715,5	0,435	0,6636
P	52,73	60,74	650,5	-1,020	0,3075
KIST	53,41	57,15	711,5	-0,462	0,6440

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: PNT – poglądy na twórczość, CLT - cechy ludzi twórczych, PT – proces twórczy, P – produkt twórczy, KIST – klimat i stymulowanie twórczości, U – statystyka testu Mann-Whitney'a, p – poziom istotności

Istotne różnice między kobietami i mężczyznami widoczne są jedynie w skali dotyczącej „cech ludzi twórczych” (U Mann-Whitney $p=0,031$). Mężczyźni w tej kategorii „zdobyli” więcej punktów czyli trafniej określali cechy charakteryzujące osoby twórcze. Omówioną zależność prezentuje rysunek 9.12.



Rys. 9.12 Trafność określania „cech ludzi twórczych” przez kobiety i mężczyzn – pedagogów specjalnych

Źródło: badania własne

W naturę nauczycielskiej profesji wpisane jest permanentne samodoskonalenie oraz poszerzanie zasobu posiadanej wiedzy. W optyce zawodu pedagoga specjalnego wiedza o procesach twórczych, rozwijaniu zdolności twórczych czy stymulowaniu kreatywności pozornie wydaje się zbędna. Jednak jej posiadanie i co ważniejsze – z niej korzystanie – z pewnością wpłynie na jakość wykonywanego zawodu oraz skłanianie życiowej orientacji bardziej „ku twórczości”. W związku z powyższym zbadano zależność między wymiarem obszaru kierunkowego a preferowaną przez pedagogów specjalnych orientacją życiową. Wartości współczynników korelacji prezentuje tabela 9.16.

Tabela 9.16 Wartości współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami w zakresie obszaru kierunkowego a orientacją życiową pedagogów specjalnych

	NS	NW	E	TW	Razem TOŻ
Obszar kierunkowy	0,51	0,51	0,42	0,48	0,56

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: NS – nowe sytuacje, NW – nowe wytwory, E – elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia, TW – twórczość jako wartość

Analiza uzyskanych danych dla poziomu istotności $p < 0,05$ wykazała związek między wymiarem obszaru kierunkowego a wszystkimi kategoriami wchodzącymi w skład Skali Preferencji TOŻ A. Cudowskiej (2004). Dla czynników „elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia” oraz „twórczość jako wartość” jest to korelacja przeciętna, natomiast dla czynników „nowe sytuacje” i „nowe wytwory” – korelacja wysoka. Wymiar obszaru kierunkowego kładący nacisk na samodoskonalenie zawodowe, myślenie możliwościowe, dociekliwość poznawczą, akceptację nowości i poczucie wartości jest spójny z aspektami preferencji twórczej orientacji życiowej. W obu przestrzeniach nastawienie jednostki skierowane jest na rozwój. Ten z kolei „(...) dokonuje się dzięki kreacji i jednocześnie jest jej skutkiem” (A. Cudowska, 2004, s. 217). W związku z wykazaną korelacją między wymiarem omawianego obszaru a preferencją twórczych orientacji życiowych, zestawiono wyniki uzyskane przez pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru kierunkowego w poszczególnych wymiarach „Skali Preferencji TOŻ”. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 9.17.

Potencjalnie twórczy pedagodzy specjaliści w zakresie obszaru środowiskowego uzyskali we wszystkich kategoriach skali TOŻ wyniki świadczące o preferowanej przez nich twórczej orientacji życiowej (19,73) potwierdzając tym samym omówiony powyżej związek.

Tabela 9.17 Wyniki uzyskane w skalach TOŻ przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru kierunkowego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze kierunkowym N=75	M	Me	Min.	Maks.	SD
NS	3,69	3	-10	17	5,17
NW	3,53	2	-7	16	4,63
E	4,60	4	-5	15	4,23
TW	7,91	8	-1	17	4,33
Razem TOŻ	19,73	19	-23	56	15,32

Źródło: badania własne

Objaśnienia skrótów: NS – nowe sytuacje, NW – nowe wytwory, E – elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia, TW – twórczość jako wartość, M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Zdaniem A. Cudowskiej (2004, s. 208) „Wychowawca jest (...) zobowiązany do uczestniczenia w nowych doświadczeniach wzbogacających jego wiedzę, ale także do podejmowania ryzyka wychowawczego i odwagi bycia w sytuacjach trudnych do przewidzenia”. W optyce stwierdzonej konfliktowości badanego środowiska pedagogów specjalnych, wydaje się, że zarówno nowa wiedza, jak i twórcza umiejętność wychodzenia ze sporów z zachowaniem własnych interesów będzie w tej sytuacji konieczna. W celu sprawdzenia czy istnieje związek między wymiarem obszaru kierunkowego a percepcją klimatu w miejscu pracy pedagogów specjalnych obliczono odpowiedni współczynnik korelacji. Z powodu braku normalności rozkładu wyników w dwóch skalach „Kwestionariusza Keratogenego Klimatu Pracy” oraz obecności obserwacji odstających w czynniku „klimat” skorzystano z korelacji rho-Spearmana. Uzyskane wartości prezentuje tabela 9.18.

Tabela 9.18 Wartość współczynników korelacji rho-Spearmana między wynikami uzyskanymi w zakresie obszaru kierunkowego a percepcją klimatu pracy pedagogów specjalnych

	Wolność i debata	Wyzwanie	Konflikt
Obszar kierunkowy	-0,09	-0,20	0,14

Źródło: badania własne

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli istotność statystyczną wykazał jedynie współczynnik w skali „wyzwanie”. Jest to tendencja występująca we wszystkich obszarach praktyki edukacyjnej poddanych weryfikacji w niniejszej rozprawie. Ujemna wartość współczynnika wskazuje kierunek związku. Osoby potencjalnie twórcze w zakresie obszaru kierunkowego albo nie stykają się w swojej pracy z sytuacjami trudnymi lub też w ich subiektywnej ocenie zadania wyznaczone pełnią rolę zawodową nie są złożone i ryzykowne. Być może odpowiedni zasób wiedzy w zestawieniu z praktykowaniem myślenia możliwościowego i otwartością na nowe doświadczenia zmienia perspektywę odbioru zadań zawodowych, których złożoność dość często podkreślana jest w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej.

W celu potwierdzenia powyższej zależności zestawiono wyniki uzyskane przez potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w zakresie wymiaru kierunkowego w poszczególnych skalach „Kwestionariusza Keratogennego Klimatu Pracy”. Uzyskane wartości prezentuje tabela 9.19.

Tabela 9.19 Wyniki uzyskane w skalach „Kwestionariusza Keratogennego Klimatu Pracy” (KKKP) przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru kierunkowego

Pedagodzy potencjalnie twórczy w obszarze kierunkowym N=75	M	Me	Min.	Maks.	SD
Wolność i debata	66,05	66	30	114	16,73
Wyzwanie	41,99	41	27	67	7,67
Konflikt	23,35	24	12	27	2,96

Źródło: badania własne

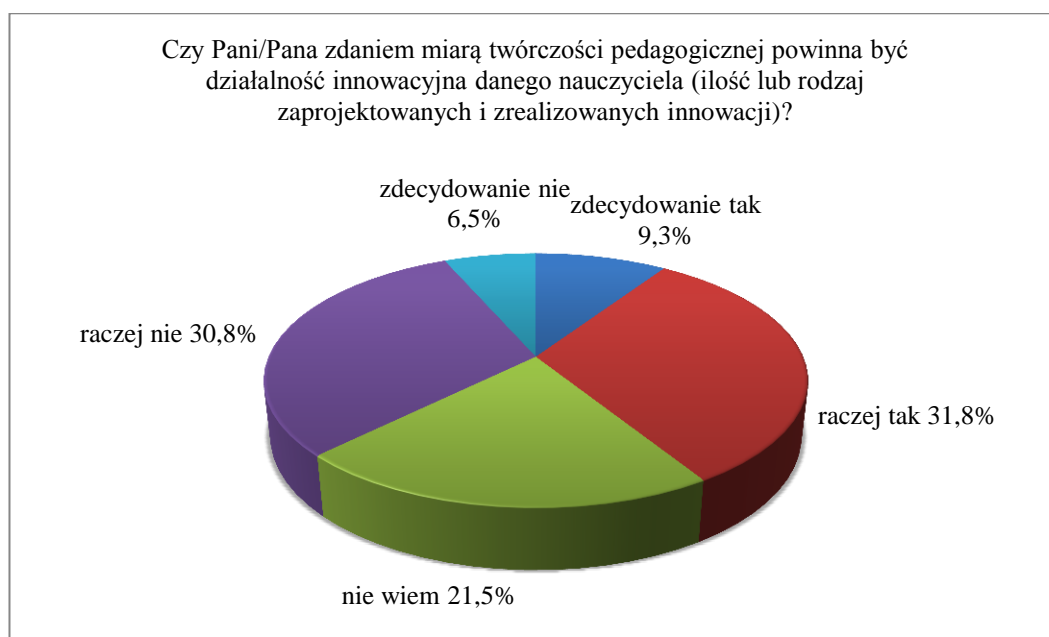
Objaśnienia skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, Min., Maks. – wynik min. i maks. uzyskany w grupie, SD – odchylenie standardowe

Analiza zestawionych danych pozwala stwierdzić, że średnia uzyskana przez potencjalnie twórczych pedagogów specjalnych w zakresie czynnika „wyzwanie” stanowi niespełna 50% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania. Zatem nie jest to wynik wysoki, co potwierdzałoby zasugerowany wartością współczynnika korelacji kierunek omawianego związku. Z kolei wartość średniej w zakresie skali „konflikt” stanowi prawie 73% wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania.

Taki rezultat zdaje się potwierdzać wysuniętą już w niniejszej rozprawie tezę, że być może dla badanych pedagogów specjalnych o wiele większym wyzwaniem będzie poradzenie sobie z funkcjonowaniem w skonfliktowanej grupie odniesienia niż realizacja złożonych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

W literaturze przedmiotu bardzo często twórczość pedagogiczną utożsamia się z działalnością innowacyjną nauczyciela. Czy słusznie? W kontekście wytworu z pewnością tak, jednak w wymiarze osoby twórczej i możliwości autokreacji samo stworzenie innowacji choć zawiera w sobie element nowości i użyteczności to za mało. W związku z powyższym zapytano pedagogów specjalnych, czy ich zdaniem miarą twórczości pedagogicznej powinna być działalność innowacyjna danego nauczyciela. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli prezentuje rysunek 9.13.

Ponad 40% pedagogów specjalnych uważa, że innowacje są miarą twórczości pedagogicznej. Zdecydowanie i raczej temu przeciwnych jest 37,3% badanych nauczycieli. Z kolei 21,5% ankietowanych nie wie, czy innowacje są właściwym kryterium oceny pedagogicznej aktywności twórczej.

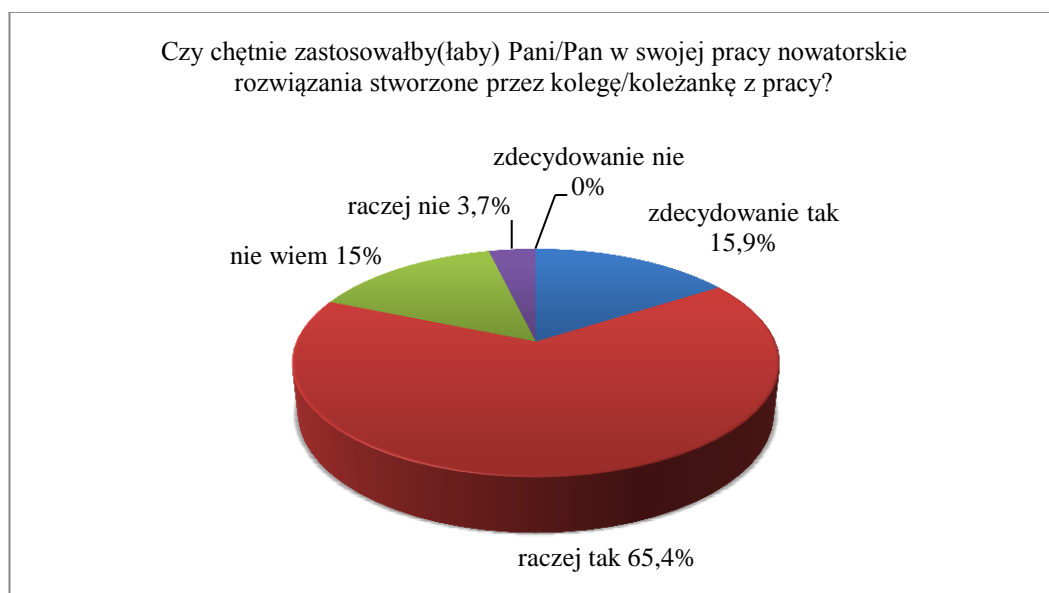


Rys. 9.13 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie dotyczące innowacji jako miary twórczości pedagogicznej

Źródło: badania własne

Spółeczny odbiór działalności innowacyjnej nauczyciela jest swoistym rodzajem feedbacku dla twórcy – pedagoga. Tym bardziej, że „(...) nauczyciele są

bardzo wrażliwi na korzyści natury psychologicznej. Życzliwy uśmiech, uznanie, podziękowanie (...)” (C. Barański, za: M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 235). W tym kontekście zapytano badanych pedagogów specjalnych, czy chętnie zastosowaliby w swojej pracy innowacyjne rozwiązania stworzone przez kolegę/koleżankę z pracy. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli prezentuje rysunek 9.10.

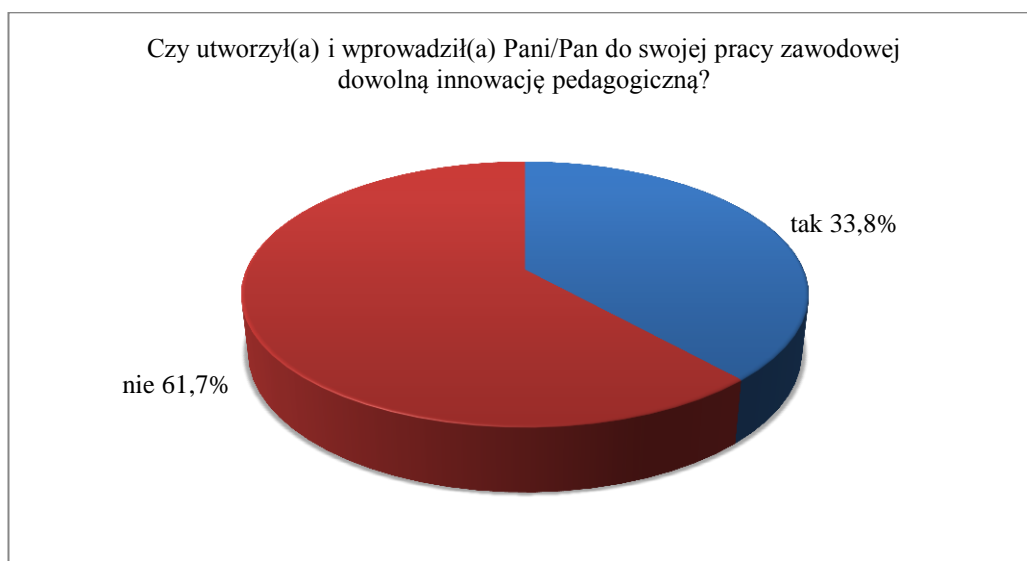


Rys. 9.14 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie dotyczące zastosowania innowacji stworzonej przez innego nauczyciela

Źródło: badania własne

Większość nauczycieli zdecydowanie lub „raczej tak” skorzystałaby z nowatorskich rozwiązań zaproponowanych przez współpracownika. Niespełna 4% pedagogów – „raczej nie”. A. S. Judson (za: R. Schulz, 1996, s. 76) uważa, że wobec nowości (innowacji) można przyjąć jedną z czterech postaw: akceptacja, obojętność, bierny opór, czynny opór. Układ relacji interpersonalnych w gronie pedagogicznym jest decydujący w kwestii przyjęcia którejkolwiek z nich..

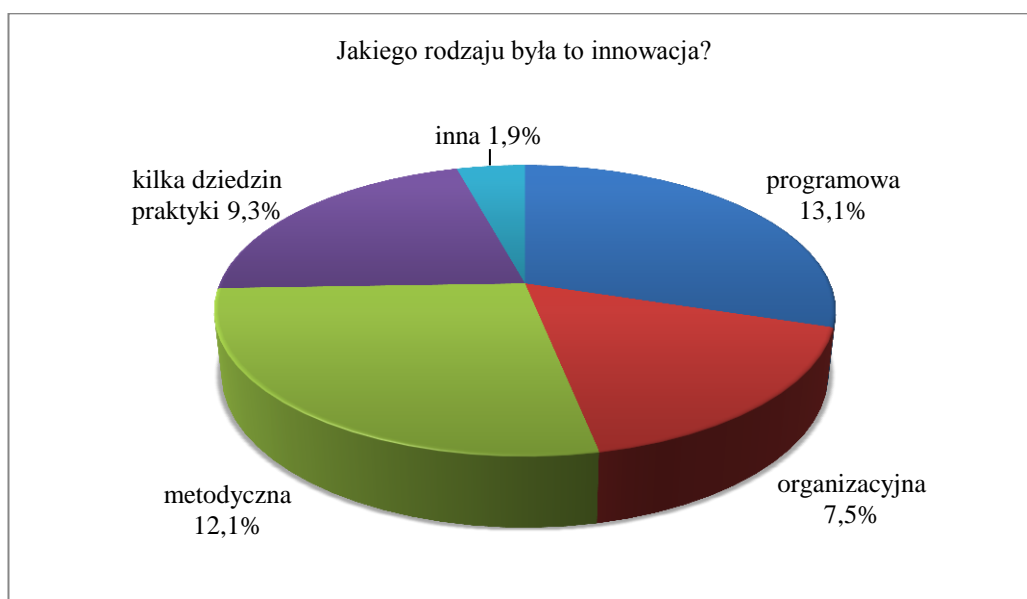
Kolejną kwestią, o którą zapytano pedagogów specjalnych był fakt utworzenia i wprowadzenia do praktyki dowolnej innowacji pedagogicznej. Rozkład odpowiedzi prezentuje tabela 9.15. Prawie 34% nauczycieli potwierdziło takie przedsięwzięcie. Pozostali nie mieli doświadczeń w tego rodzaju aktywności. Zdaniem M. Magdy-Adamowicz (2012, s. 235) „do pobudzenia aktywności twórczej potrzebny jest sprzyjający klimat środowiska nauczycielskiego”. Być może wykazana w niniejszej rozprawie konfliktowość miejsca pracy badanych pedagogów jest przyczyną tego, że aktywność innowacyjną podjęło niespełna 34% nauczycieli.



Rys. 9.15 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie dotyczące utworzenia innowacji pedagogicznej

Źródło: badania własne

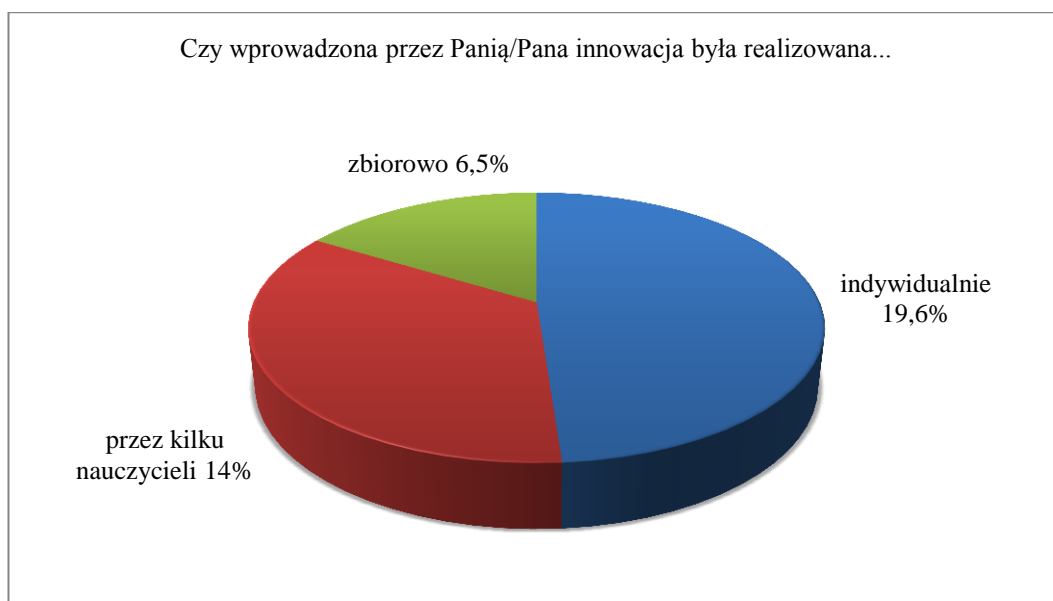
Kontynuując wątek innowacji zapytano pedagogów specjalnych o rodzaj wprowadzonej do praktyki zawodowej innowacji. Rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli przedstawia rysunek 9.12. Najczęściej realizowano innowacje programowe (13,1%), metodyczne (12,1%), łączące kilka dziedzin praktyki edukacyjnej (9,3%) oraz organizacyjne (7,5%). Zatem rozpiętość kategorii innowacji jest dosyć bogata.



Rys. 9.16 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o rodzaj utworzonej innowacji (w grupie 47 nauczycieli)

Źródło: badania własne

W kręgu zagadnień dotyczących aktywności innowacyjnej pedagogów specjalnych nie mogło zabraknąć pytania o sposób realizacji zaprojektowanych innowacji. Rozkład odpowiedzi prezentuje rysunek 9.13. W pewien sposób jest to rodzaj informacji zwrotnej pokazującej, czy środowisko nauczycieli w przypadku badanej próby jest skłonne do współpracy i działania grupowego.



Rys. 9.17 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o sposób realizacji innowacji

Źródło: badania własne

Większość innowacji (19,6%) była realizowana przez nauczycieli indywidualnie, jednak odsetek nowatorskich pomysłów wdrażanych grupowo lub zbiorowo stanowił więcej niż połowę wszystkich stosowanych. Można zatem stwierdzić, że pomimo niepewnej atmosfery w miejscu pracy badani pedagodzy podejmują wspólne działania na rzecz skuteczności organizowanego procesu nauczania i wychowania.

Zdaniem K. Paławskiej czasy współczesne eksponują dążenie do przekształcenia doktryny edukacyjnej z adaptacyjnej na transformatywną, zakładającą przeobrażenie rzeczywistości przez edukację krytyczną, wiodącą do powstawania innowacji i twórczości (za: M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 54). W tej optyce zasadnym staje się ustawiczne samodoskonalenie i doksztalcanie nauczyciela oraz poszerzanie zasobu posiadanej przez niego wiedzy. Obszar kierunkowy wpisujący tendencję rozwoju w działalność samorealizującego się nauczyciela staje

się także dziedziną jego eksploracji teoretycznych, praktycznych i eksperymentalnych.

9.2. Wnioski z badań własnych

Zgodnie z założeniami poprzednich rozdziałów schemat prezentacji odpowiedzi na poszczególne zagadnienia będzie zgodny ze specyfiką wytypowanych obszarów praktyki edukacyjnej. Numeracja problemów dotyczących omawianego obszaru odnosi się zatem do czwartych pozycji problemów szczegółowych (druga cyfra w numeracji) w obrębie czterech problemów głównych (pierwsza cyfra numeracji).

W wymiarze obszaru kierunkowego zebrany materiał badawczy posłużył sformułowaniu odpowiedzi na następujące problemy szczegółowe:

- 1.4 Jaki związek zachodzi między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru kierunkowego?
- 2.4 Jaki związek zachodzi między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru kierunkowego?
- 3.4 Jaki związek zachodzi między orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru kierunkowego ?
- 4.4 Jaki związek zachodzi między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru kierunkowego?

Odnosząc uzyskane wyniki badań do problemu 1.4 należy stwierdzić, że spośród wziętych pod uwagę cech indywidualnych pedagogów specjalnych takich jak: płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, staż pracy, liczba stanowisk pracy, liczba rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani nauczyciele, jedynie płeć istotnie różnicowała badaną próbę pedagogów. Zdecydowana większość kobiet w obszarze kierunkowym prezentowała potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej, podczas gdy typy mężczyzn rozłożyły się niemal równomiernie między podejściami: potencjalnie twórczym, niejednoznacznym i reakcyjnym. W literaturze przedmiotu można spotkać się ze stanowiskiem, że kobiety posiadające wyższy poziom wykształcenia są bardziej kreatywne niż kobiety mniej wykształcone (za:

J. C. Kaufman, 2011, s. 140). Biorąc pod uwagę specyfikę obszaru kierunkowego i sprzyjający doksztalcaniu wymóg ciągłego poszerzania kwalifikacji w zawodzie nauczyciela, wydaje się w badanej próbie kobiety spełniały powyższy wymóg wzmożonej kreatywności. Z kolei w sferze rzeczywistych dokonań twórczych – chociażby w odniesieniu do laureatów Nagrody Nobla – obecne statystyki mówią o dominacji męskiej (za: J. C. Kaufman, 2011, s. 140). Zatem na poziomie wysokim płeć różnicuje kobiety i mężczyzn na korzyść tych ostatnich, natomiast na poziomie twórczości codziennej wykazana przewaga kobiet – przynajmniej w kwestionariuszach samooceny własnego potencjału twórczego – wydaje się znacząca.

W zakresie problemu 2.4 uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że pedagodzy specjaliści błędnie definiują cechy ludzi twórczych, przy czym mężczyźni oceniali je istotnie trafniej. Niski odsetek poprawnych odpowiedzi w skali dotyczącej „produktu twórczego” wskazuje na brak poprawnego rozumienia tego pojęcia. Zaskakujący jest fakt, że pedagodzy specjaliści w skali dotyczącej „klimatu i stymulowania twórczości” udzielili najczęściej poprawnych odpowiedzi (75,8%). Mogłoby się wydawać, że mając świadomość natury czynników, które go tworzą badani nauczyciele będą umieli przełożyć tę wiedzę na działanie praktyczne. W odniesieniu do ucznia/wychowanka znajdzie to wyraz w budowaniu „atmosfery wyzwalającej”, natomiast w relacji z grupą odniesienia – w tworzeniu takiego klimatu pracy, który sprzyjałby inspiracjom do pracy lub myśleniu grupowemu, w efekcie którego mógłby powstać twórczy produkt w postaci chociażby innowacji. Jednak w percepcji badanych pedagogów specjalnych klimat miejsca pracy został oceniony jako wysoce konfliktowy i niezbyt zadaniowy. Zatem wiedza na temat istoty tego zagadnienia przyczyniła się bardziej do trafnej jego diagnozy niż próby zmiany i w jej konsekwencji – naprawy. Zdaniem J. Piageta „(...) regulacyjną funkcje wykazuje tylko ta wiedza, którą podmiot zdobywa w rezultacie aktywności typu operacyjnego, działaniowego” (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 125). Być może na gruncie pedagogiki specjalnej postrzegając twórczość raczej w kategoriach wytworu działalności artystycznej pedagodzy specjaliści nie mają za wiele doświadczeń związanych ze stymulowaniem twórczości i przeszkodami z tym związanymi, lokując treść takiej wiedzy na przeciwległym biegunie pedagogiki osób wybitnie zdolnych. Jednak w kategorii twórczości codziennej, twórczości rozumianej

jako transgresja, autokreacja i samorealizacja wiedza ta z pewnością ich dotyczy. Czy są gotowi z niej korzystać?

W zakresie posiadanej wiedzy o twórczości najtrudniejsze dla pedagogów specjalnych twierdzenia dotyczyły: cech produktu twórczego, poczucia humoru cechującego ludzi twórczych, traktowania twórczości jako zestawu cech intelektualnych oraz upartości i dominacji osób twórczych

Prawie połowa pedagogów specjalnych uważa się za mniej twórczych w porównaniu z innymi osobami, co w optyce zagadnień związanych z twórczością, jest dla niej samej „zabójcze”. Natomiast pomijając relację z grupą odniesienia 40% badanych nauczycieli potwierdza uznanie siebie za jednostkę twórczą. Pod kątem wyników w teście twórczości większość pedagogów specjalnych nie ocenia siebie wysoko pod tym względem lub też nie jest świadoma, jakie zdolności weryfikuje taki test. Nauczyciele biorący udział w badaniach odmiennie interpretują pojęcie „dorobku twórczego” z „robieniem rzeczy, które można by uznać za twórcze”. Prawie 40% nauczycieli posiada na swoim koncie taki „dobytek”, natomiast ponad połowa – podejmuje działalność, której wytwory można ujmować w kategoriach twórczości. Powyższe doniesienia nie mogą być interpretowane pod kątem prawidłowości lub jej braku w udzielanych odpowiedziach. Są raczej osobistymi sądami badanych pedagogów na temat własnego potencjału twórczego. Doniesienia badawcze literatury przedmiotu pokazują, że „(...) kreatywność oceniana przez samych respondentów koreluje z niektórymi istniejącymi wskaźnikami kreatywności” (A. Furnham, 1999; A. Furnham, T. Chamorro-Premuzzic, 2004; A. Furnham i in., 2006 za: J. C. Kaufman, 2011, s. 86). W optyce zastosowanych w niniejszej rozprawie narzędzi wskaźniki wypadły o wiele bardziej optymistycznie niż „antykreatywne” przekonania pedagogów specjalnych na swój temat.

Analiza uzyskanych wyników badań w odniesieniu do problemu 3.4 pozwala stwierdzić, że związek między wymiarem obszaru kierunkowego a orientacją życiową badanych pedagogów specjalnych jest istotny statystycznie. Wszystkie kategorie Skali Preferencji TOŻ korelowały z omawianym obszarem na poziomie przeciętnym („elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia” oraz „twórczość jako wartość”) i wysokim („nowe sytuacje” oraz „nowe wytwory). Wymiar obszaru kierunkowego jest spójny z aspektami preferencji twórczej orientacji życiowej, dlatego wykazany związek wydaje się zasadny. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (2008, s. 96) „Kategoria »znaczenie« powoduje, że termin »wiedzieć« może być różnie

rozumiany. W jednym przypadku może znaczyć »przyjąłem do wiadomości«, w innym - »mam do tej wiadomości osobisty stosunek«. Tylko to drugie rozumienie »wiedzieć« może powodować konkretne skutki wiedzy dla działania praktycznego». Wydaje się, że osoby preferujące twórczą orientację życiową, pojmujące twórczość w kategoriach wartości będą mieć osobisty stosunek do wiedzy traktującej o jej naturze i tym samym większe szanse na urzeczywistnienie tych założeń w klasie szkolnej. Pomimo sugestii autorki narzędzia, że skłonność do określonych typów orientacji należy traktować „pośrednio i z dużą ostrożnością” (A. Cudowska, 2004, s. 167) w jakiś sposób sygnalizuje ona tendencję danej osoby „ku twórczości”, która być może w jej przypadku pozwala „(...) zgłębiać nowe formy aktywności, próbować nowych rzeczy albo po prostu umacniać wiarę w siebie” (J. C. Kaufman, 2011, s. 151).

W zakresie problemu 2.4 uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że związek między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem w zakresie obszaru kierunkowego jest istotny statystycznie jedynie w wymiarze „wyzwanie” (korelacja słaba). Ujemna wartość współczynnika wskazuje kierunek związku. Osoby potencjalnie twórcze w zakresie obszaru kierunkowego uzyskujące wysoki wynik w zakresie wiedzy o twórczości albo nie mają styczności w swojej pracy z sytuacjami trudnymi lub nie postrzegają ich w kategorii wyzwania. Być może odpowiedni zasób wiedzy w zestawieniu z praktykowaniem myślenia możliwościowego i otwartością na nowe doświadczenia zmienia perspektywę odbioru zadań zawodowych, których złożoność dość często podkreślana jest w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej. W optyce stwierdzonej konfliktowości środowiska pracy badanych nauczycieli wydaje się, że wymiar zadaniowy („wyzwanie”) jest przeniesiony ze sfery zawodowej na społeczną, gwarantującą odnalezienie się w napiętej i niepewnej atmosferze towarzyszącej relacjom w miejscu pracy. Zdaniem E. Nęcki (1996, s. 158) „(...) spośród potencjalnych twórców (tzn. osób wykazujących niezbędne cechy umysłu i osobowości) tylko niektórzy uczą się przewycięzać nacisk społeczny – i tylko ci zostają twórcami rzeczywistymi. Reszta stopniowo traci swój twórczy potencjał na rzecz podporządkowania się normom grupowym”. Jeżeli stwierdzona konfliktowość środowiska pracy pedagogów specjalnych wynika z sytuacji częstych dyskusji i wymiany poglądów, o czym może świadczyć wynik uzyskany przez potencjalnie twórczych pedagogów w skali interpersonalnej („wolność i debata” – pow. 57%

wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania) to w optyce kreatywności można uznać to za zjawisko pozytywne. Jeżeli natomiast spory i konflikty służą „tłamszeniu” pomysłów i wartościowych idei na rzecz zachowania konwencji i podporządkowania się zarówno grupie odniesienia jak i organizacji, prognozy nie napawają optymizmem. Wierząc opiniom naukowym, że „(...) obecność oporu stanowi podstawowe kryterium szacowania dobrego klimatu pracy szkoły. Jeśli w relacjach (...) brakuje jakiegokolwiek oporu, starcia, to najprawdopodobniej mamy do czynienia bądź ze zniewoleniem, bądź z fałszem, bądź z pozorami pracy” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 149) wydaje się, że badana próba pedagogów specjalnych nie wpisuje się w żadną z wymienionych kategorii.

Zgromadzony materiał badawczy posłużył sformułowaniu wniosków nie ujętych w zakresach tematycznych problemów głównych i szczegółowych. W twierdzeniach dotyczących kategorii twórczości utożsamianej z działalnością innowacyjną pedagogów specjalnych ujawnili swoje preferencje. Jedynie 40% badanych uważało, że innowacje są miarą twórczości pedagogicznej. Zdecydowana większość pedagogów zastosowałaby w pracy nowatorskie rozwiązania zaproponowane przez innego nauczyciela. Wprowadzone do praktyki edukacyjnej innowacje stworzone przez prawie 1/3 badanych pedagogów specjalnych charakteryzowały się rozpiętością kategorii (programowe, metodyczne, łączące kilka dziedzin praktyki edukacyjnej oraz organizacyjne). Ponad połowa wprowadzonych innowacji była realizowana grupowo lub zbiorowo. W optyce powyższych ustaleń można wnioskować, że aktywność innowacyjna pedagogów specjalnych wskazuje na występowanie w badanej placówce tendencji postępowej. Obecnie wymóg innowacyjności stał się „(...) trywialnym obowiązkiem administracyjnym (tj. formalnie określonym) (...)” (R. Schulz, s. 1994, s. 204-205) zatem nauczyciele chcący uchodzić za nowatorskich i wykwalifikowanych podejmują taką działalność. Fakt grupowej i zbiorowej realizacji stworzonych innowacji ujawnia w pewien sposób umiejętności współpracy badanych nauczycieli – tym bardziej, że przystąpienie do wdrażania innowacji nie może odbywać się pod przymusem i jest wyrazem woli realizującego ją nauczyciela. Wydaje się więc, że stwierdzona konfliktowość w środowisku pracy badanych nauczycieli nie przeszkadza im w podejmowaniu wspólnych działań, ich wdrażaniu i ocenie efektów. Jest więc zjawiskiem pożądanym.

Ujmując wymiar obszaru kierunkowego jako dziedzinę eksploracji żadnego wiedzy pedagoga specjalnego należałoby w tym miejscu przytoczyć słowa A. W. Combsa mówiące, że „Kiedy zmieniają się czyjeś poglądy na temat natury ludzkiej, zmieniają się również poglądy na temat jego stosunku do ludzi” (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 94). Uświadomienie nauczycielom powszechnej natury twórczości z pewnością wpłynie na sposoby percypowania własnego potencjału twórczego, jak i docenienie możliwości uczniów/wychowanków w tej dziedzinie. „Twórczy nauczyciel docenia twórczość i jej przejawy, więc zamiast zniechęcać, krytykować lub wyśmiewać twórcze zachowania dzieci, będzie je wzmacniać i nagradzać” (E. Nęcka, 2012, s. 214). A przecież „tym, co nas wyróżnia, jest pragnienie wiedzy (...) Jeśli odpowiedzi są na końcu książki, mogę poczekać – ale to strasznie nudne. Lepiej walczyć” (T. Stoppard, za: J. C. Kaufman, 2011, s. 46).

9.3. Postulaty dla praktyki pedagogicznej

Zaprezentowane w poprzednim rozdziale wnioski z badań własnych stały się podstawą sformułowania postulatów dla praktyki pedagogicznej. Obszar kierunkowy wyznaczający dziedzinie granice poznania umożliwia jednocześnie ich przekraczanie zgodnie z ideą otwartości na to co nowe i nieznanne. Próbę zespolenia treści warunkowanych specyfiką pedagogiki specjalnej oraz psychologii i pedagogiki twórczości należy traktować w kategorii nowych możliwości pozwalających jednostce skierowanej „ku twórczości” efektywnie wykonywać zadania zawodowe i te, służące samorealizacji i autokreacji.

Wykazane nieścisłości w definiowaniu przez pedagogów specjalnych niektórych aspektów twórczości wymagają doprecyzowania ich wiedzy w tym względzie dając pierwszeństwo postulatowi dotyczącemu tego zagadnienia. Dbając jednak o to, by prezentowana wiedza nie była tą z kategorii „przyjąłem do wiadomości” należałoby uwzględnić w edukacji pedagogów takie formy doskonalenia, by nauczyciele mogli praktycznie doświadczyć treści prezentowanych z perspektywy teorii. Wydaje się więc, że adekwatnym rozwiązaniem w tej sytuacji będzie podkreślanie już kilkakrotnie na łamach niniejszej dysertacji postulat dotyczący udziału nauczycieli

w treningach twórczości. Jak twierdzi E. Nęcka (2012, s. 2140) „Prawdziwym celem treningu twórczości dla nauczycieli jest (...) oddziaływanie na wychowanków, chociaż nie wprost”. To pośrednictwo omawianej formy doskonalenia przynieść może „produkt uboczny” w postaci zmiany podejścia do niektórych zagadnień twórczości samych nauczycieli.

Kolejny postulat dotyczyć będzie wyposażenia pedagogów specjalnych w umiejętności umożliwiające im skuteczne działanie w kontaktach społecznych. Obok postulowanego wcześniej udziału nauczycieli w treningach interpersonalnych, zasadne wydaje się również uczestnictwo w treningach asertywności. Nabycie lub doskonalenie takich umiejętności przydatne będzie w sytuacji dyskusji, dzielenia się doświadczeniami pedagogicznymi, prezentacji pomysłów.

Postulatem dla praktyki pedagogicznej sformułowanym na podstawie wyników dotyczących zagadnień związanych z aktywnością innowacyjną badanych pedagogów będzie takie organizowanie procesu nauczania i wychowania, by możliwe było projektowanie nowatorskich przedsięwzięć w atmosferze sprzyjającej twórczym dokonaniom. Tu znaczącą rolę do odegrania będzie miał dyrektor placówki, który prezentując postawę proinnowacyjną powinien zachęcać nauczycieli do podejmowania wysiłku twórczego, wspierać taką aktywność, podkreślać jej znaczenie na forum zespołu pracowniczego, niwelować przeszkody organizacyjne związane chociażby z nadmierną kontrolą, brakiem zasobów, krytyczną oceną, niewłaściwym systemem nagród itp. Zatem pożądanym zabiegiem jest przeszkolenie kadry zarządzającej placówkami oświatowymi pod kątem stymulowania twórczości oraz tworzenia klimatu dla twórczości w miejscu pracy. Jeżeli prawdą jest teza wysuwana w literaturze przedmiotu, że „(...) klimat otoczenia sprawia, że organizacja przyciąga określone typy ludzi (...) (M. Karwowski, 2009, s. 159) to któż będąc na stanowisku dyrektora nie chciałby skupiać wokół siebie kreatywnych i odważnych twórczo nauczycieli?

X. Twórcze podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej – podsumowanie badań własnych

Przyjmując perspektywę rozumienia twórczości codziennej jako „aktywności potencjalnie twórczej” (T. Kocowski, za: E. Nęcka, 2012, s. 26), która kontynuowana odpowiednio długo mogłaby doprowadzić do uznanej twórczości wytypowano cztery obszary praktyki edukacyjnej, w których owa aktywność nauczycieli miałyby mieć miejsce. Były to: obszar personologiczny, obszar interakcyjny, obszar środowiskowy i obszar kierunkowy (A. Craft, 2003; M. Kołodziejcki, 2009). Poczyniona w ich optyce analiza uzyskanych wyników badań stała się podstawą sformułowania odpowiednich wniosków. Celem wstępnej diagnozy stanu kreatywności pedagogów specjalnych starano się uchwycić te jej przejawy, w których konsekwencji osoba kieruje ścieżki własnego rozwoju „ku twórczości” czyniąc życie zawodowe i osobiste terenem realizacji własnego „Ja”. Zdaniem B. Śliwerskiego (1998, s. 111) „(...) Jeżeli pedagogika chce mieć swój wkład w duchowe kształcenie dziecka (...) jego wrażliwość artystyczną i kreatywność (...), to tylko przy udziale nauczyciela, który to wszystko w dużej części rozwinął już w sobie samym”. W jakim stopniu udało się to pedagogom specjalnym biorącym udział w badaniach zaprezentowane zostanie w kolejnym rozdziale pracy.

10.2 Wnioski końcowe

Zgodnie z założeniami poprzednich rozdziałów schemat prezentacji odpowiedzi na poszczególne problemy szczegółowe był zgodny ze specyfiką wytypowanych obszarów praktyki edukacyjnej. Z ich perspektywy starano się dokonać ustaleń w kwestii istnienia i siły związku pomiędzy wymiarem każdego obszaru a wyodrębnionymi w procedurze badawczej zmiennymi.

Odnosząc zebrany materiał badawczy do istoty problemów głównych – które do tej pory nie były przedmiotem poczynionej analizy – dokonano odpowiedniej syntezy uzyskanych danych i sformułowanych na ich podstawie wniosków, dążąc do całościowego ujęcia podjętego tematu badań. W jego zakresie treść poszczególnych problemów głównych dotyczyła następujących zagadnień:

1. Czy istnieje i jaki jest związek między cechami indywidualnymi pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem do czterech obszarów praktyki edukacyjnej?
2. Czy istnieje i jaki jest związek między wiedzą pedagogów specjalnych na temat twórczości a ich twórczym podejściem w obrębie czterech obszarów praktyki edukacyjnej?
3. Czy istnieje i jaki jest związek między orientacją życiową pedagogów specjalnych (twórczą *versus* zachowawczą) a ich twórczym podejściem do czterech obszarów praktyki edukacyjnej?
4. Czy istnieje i jaki jest związek między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem do czterech obszarów praktyki edukacyjnej?

Odnosząc uzyskane wyniki badań do problemu 1. należy stwierdzić, że spośród wytypowanych cech indywidualnych pedagogów specjalnych takich jak: płeć, wiek badanych, stopień awansu zawodowego, staż pracy, liczba stanowisk oraz liczba rodzajów niepełnosprawności, z którymi pracują badani pedagodzy specjaliści jedynie płeć istotnie różnicowała nauczycieli w zakresie dwóch obszarów: środowiskowego i kierunkowego. W obszarze środowiskowym kobiety w większości reprezentowały potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej, podczas gdy mężczyźni preferowali podejście reakcyjne czyli dążące do zachowania *status quo*. Natomiast w obrębie obszaru kierunkowego zdecydowana większość kobiet reprezentowała podejście potencjalnie twórcze w opozycji do mężczyzn, których wybory rozłożyły się prawie równomiernie między podejściami: potencjalnie twórczym, niejednoznacznym i reakcyjnym.

W odniesieniu do problemu 2. należy stwierdzić, że typ obszaru praktyki edukacyjnej determinował związek korelacyjny z poszczególnymi skalami kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?” (CSOT) D. Ekiert-Oldroyd (2003). W obszarze interakcyjnym wszystkie skale CSOT wykazały istotność statystyczną na poziomie słabym i przeciętnym. Można więc wnioskować, że podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego współzależy od poziomu wiedzy na temat natury twórczości w podstawowych jej wymiarach.

Z kolei w obszarach presonologicznym i kierunkowym wszystkie skale CSOT oprócz wymiaru „produktu twórczego” wykazały istotność statystyczną na poziomie słabym i przeciętnym. W konsekwencji tego można uznać, że w wymienionych obszarach typ podejścia do praktyki edukacyjnej współzależny od poziomu wiedzy o twórczości. W obszarze środowiskowym skale kwestionariusza CSOT istotnie korelowały z jego wymiarem oprócz czynnika „cechy ludzi twórczych”, zatem i w tej przestrzeni edukacyjnej związek między omawianymi zmiennymi jest zauważalny. W optyce twierdzeń definiujących każdy z obszarów praktyki edukacyjnej wziętych pod uwagę w niniejszej rozprawie kwestie zawarte w poszczególnych skalach kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?” były spójne tematycznie. Dlatego poszczególne aspekty twórczości w każdym z obszarów mniej lub bardziej wpasowywały się w jego specyfikę. Ponadto potencjalnie twórczy pedagodzy specjaliści w każdym obszarze uzyskiwali wyniki świadczące o wysokim poziomie wiedzy o twórczości, zatem sprecyzowany treścią drugiego problemu badawczego związek wydaje się znaczący.

Odnosząc uzyskane wyniki badań do problemu 3. należy stwierdzić, że wszystkie wymiary Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych A. Cudowskiej (2004) wykazały współzależność z zakresami obszarów: personologicznego, interakcyjnego i kierunkowego. Natomiast w obrębie obszaru środowiskowego dodatnio korelował jedynie wymiar „elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia” oraz sumarycznie ujęta skala TOŻ. Pedagodzy specjaliści reprezentujący potencjalnie twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w każdym z jej obszarów osiągnęli wyniki świadczące o preferowanej przez nich twórczej orientacji życiowej. Konkludując można uznać, że preferencja orientacji życiowej skierowanej „ku twórczości” determinuje typ podejścia do praktyki edukacyjnej. Ponadto wyniki uzyskane przez badanych pedagogów specjalnych w Skali Preferencji TOŻ pozwoliły uznać tę próbę za grupę posiadającą wysoką samoocenę w tym względzie lub zespół faktycznie twórczych nauczycieli.

W optyce problemu 4. dotyczącego związku między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem do czterech obszarów praktyki edukacyjnej należy stwierdzić, że w każdym z obszarów istotną statystycznie zależność wykazał jedynie wymiar zadaniowy „wyzwanie” (ujemna wartość współczynnika korelacji). Natomiast istotne różnice między płaciami dały się zauważyć w wymiarze „konflikt”. Kobiety percypowały środowisko pracy jako

bardziej konfliktowe niż mężczyźni. Interpretując ujemną korelację czynnika „wyzwanie” ze wszystkimi obszarami praktyki edukacyjnej można wnioskować, że badani pedagodzy specjalni albo nie stykają się w swojej pracy z trudnymi i złożonymi problemami, które należy podjąć pomimo istniejącego ryzyka i poczucia niepewności, bądź też stawiane przed nimi zadania mimo skomplikowanej natury nie są postrzegane przez nich w kategoriach wyzwania. Z kolei stwierdzona wysoka konfliktowość w miejscu pracy badanych nauczycieli może sugerować inne zjawisko. Możliwe, że to umiejętność funkcjonowania w grupie i środowisku wykazującym tendencję do sporów, kłótni i egzekwowania ograniczeń jest dla wytypowanej próby większym wyzwaniem niż złożony charakter zadań zawodowych, z którymi stykają się w swojej pracy. W odpowiedzi na zawarte w treści czwartego problemu głównego pytanie należy stwierdzić, że istnieje związek między klimatem dla twórczości w miejscu pracy pedagogów specjalnych a ich twórczym podejściem do czterech obszarów praktyki edukacyjnej. Na podstawie wyników uzyskanych przez potencjalnie twórczych nauczycieli w „Kwestionariuszu Keratogenego Klimatu Pracy” M. Karwowskiego (2009) we wszystkich obszarach wysokiej konfliktowości miejsca pracy towarzyszyły jednocześnie wyniki ponadprzeciętne w skali interpersonalnej „wolność i debata”. Taki układ typowania odpowiedzi może wskazywać na sytuację, w której konfliktowość środowiska jest wynikiem podejmowania częstych debat i dyskusji, prowadzących w konsekwencji do wspólnych działań. Zatem czynnik „konflikt” posiadający wymiar energetyczny w przypadku badanej próby może stymulująco oddziaływać na postawy twórcze.

Przyjmując perspektywę sformułowanych powyżej wniosków końcowych możliwe stało się odniesienie do sprecyzowanych w rozdziale metodologicznym hipotez.

Hipoteza 1. stwierdzająca, że „cechy indywidualne pedagogów specjalnych w słabym stopniu wpływają na ich twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów” potwierdziła się częściowo. Spośród wziętych pod uwagę cech indywidualnych nauczycieli tylko zmienna „płeć” istotnie różnicowała badaną próbę w zakresie obszarów: środowiskowego i kierunkowego.

Hipoteza 2. która stwierdzała, że „stan wiedzy pedagogów specjalnych na temat twórczości w wysokim stopniu wpływa na ich twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów” potwierdziła się. Potencjalnie twórczy

pedagodzy specjaliści uzyskiwali w zakresie każdego z obszarów wyniki świadczące o wysokim poziomie posiadanej wiedzy na temat twórczości.

Hipoteza 3. stwierdzająca, że „preferowana przez pedagogów specjalnych orientacja życiowa (twórcza *versus* zachowawcza) w wysokim stopniu wpływa na ich twórcze podejście do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów” potwierdziła się. Pedagodzy specjaliści reprezentujący potencjalnie twórcze podejście do praktyki w każdym z obszarów preferowali twórczą orientację życiową.

Hipoteza 4. stwierdzająca, że „klimat dla twórczości w miejscu pracy w wysokim stopniu wpływa na twórcze podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech jej obszarów” częściowo potwierdziła się. Wykazana konfliktowość miejsca pracy, będąca wynikiem podejmowanych dyskusji i wspólnych przedsięwzięć, nie tłumiła kreatywności badanych nauczycieli, stając się czynnikiem dynamizującym potencjał pedagogów specjalnych. Warty zaakcentowania jest fakt, że obszar środowiskowy był jedynym w obrębie którego podejście potencjalnie twórcze nie zdominowało znacząco pozostałych typów podejść. Podczas gdy w pozostałych obszarach odsetek pedagogów potencjalnie twórczych oscylował w granicach 70%-80% ogółu badanych, w wymiarze środowiskowym - stanowił niespełna 45%. Być może ta sytuacja w zestawieniu z wykazaną konfliktowością miejsca pracy pedagogów specjalnych sygnalizuje jednak jakiś bardziej złożony problem w tym wymiarze. Przyczyna może znajdować się po stronie kadry zarządzającej bądź też różnych aspektów organizacyjnych placówki, które sprowadzone w zastosowanym narzędziu do kilku twierdzeń nie dały pełnego obrazu rzeczywistej sytuacji. Poniekąd klimat w miejscu pracy nie był motywem przewodnim podjętych badań, a jedynie wytypowaną zmienną pośredniczącą. Zaprezentowane w niniejszym rozdziale wnioski końcowe posłużyły sformułowaniu postulatów dla praktyki edukacyjnej, których syntetyczne ujęcie zaprezentowane zostanie w kolejnym rozdziale pracy naukowej.

10.3 Postulaty dla praktyki edukacyjnej

Z perspektywy wysuniętych wniosków oraz specyfiki każdego z obszarów praktyki edukacyjnej uzyskane wyniki badań stały się podstawą konkluzji, których

wprowadzenie do edukacji może przynieść poprawę w kwestii rozwijania potencjału twórczego w edukacji specjalnej.

Do najistotniejszych postulatów dla praktyki edukacyjnej należy zaliczyć wyposażenie pedagogów specjalnych w wiedzę na temat istoty twórczości: procesu twórczego, jego uwarunkowań, produktu twórczego, osobowości twórczej, barier psychicznych, psychospołecznych i organizacyjnych. W celu interioryzacji tej wiedzy należy odejść od teoretycznych przekazów na rzecz osobistego doświadczenia jej przydatności praktycznej. Dlatego uczestnictwo pedagogów specjalnych w sesjach treningów twórczości powinno stanowić ogniwo doskonalenia zawodowego nauczycieli. Takie działania implikują treść kolejnych postulatów dotyczących konieczności przywrócenia pedagogom specjalnym umiejętności korzystania z zasobów własnego potencjału twórczego oraz zapewnienie im styczności z wartościowymi przykładami pracy twórczej z uczniami/wychowankami. Znaczenie takich działań w optyce specyfiki pracy pedagoga specjalnego powinno przełożyć się na profilaktykę antystresową oraz zapobieganie wypaleniu zawodowemu, które jest częstym zjawiskiem w tej profesji.

Ponadto należy w środowiskach nauczycieli podtrzymywać i rozwijać rozumienie twórczości w kategoriach aksjologicznej wartości, która nadaje sens życiu człowieka i skłania jednostkę do nieustannego rozwoju. Tylko w takiej perspektywie działania możliwe będą osobiste transgresje nauczycieli służące autokreacji i progresowi w zawodzie.

W celu zwiększenia pragmatyczności działań nauczyciela należy umożliwić pedagogom specjalnym diagnozę specyfiki własnych procesów myślenia i działania jako podstaw aktywności twórczej. W zamyśle autora pracy będzie to służyć rozwojowi umiejętności metapoznania, tak niezbędnej w procesie doskonalenia umiejętności zawodowych, samokształcenia i ewaluacji własnych osiągnięć. Swoista diagnoza idiosynkratyczności własnych procesów poznawczych i stylu działania będzie w przypadku kandydata do zawodu nauczyciela lub jego samego w początkowym stadium rozwoju zawodowego dyrektywą priorytetową.

Kolejny postulat dotyczyć będzie konieczności udziału pedagogów specjalnych w treningach interpersonalnych wyposażających nauczycieli w umiejętności skutecznego działania w relacjach z innymi ludźmi. Być może też przydatne będą treningi asertywności, które w optyce - podkreślanej w literaturze przedmiotu i wykazanej na podstawie badań autora pracy - konfliktogenności

środowiska nauczycielskiego, pomogą osiągać zamierzone cele bez naruszania osobistych granic innych osób. Znajdzie to przełożenie na sposób prowadzenia dyskusji, negocjacji, podniesie efektywność rozmów z roszczeniowymi rodzicami, zoptymalizuje radzenie sobie z trudnymi uczniami/wychowankami.

W optyce tematyki dotyczącej twórczości istotny wydaje się postulat dotyczący modelowania osobowości uczniów/wychowanków autentycznym przykładem własnego twórczego życia. Nie może być mowy o wychowaniu „dla twórczości”, jeżeli sam pedagog prezentować będzie zachowania z postawą twórczą nie mającą nic wspólnego. Aspekt stawiania się modelami osobowości twórczej implikuje kolejny dezyderat dla praktyki edukacyjnej – uświadomienie nauczycieli w kwestii stosowanej przez nich sprawności oceniania. Fakt, że błędnie praktykowana staje się najpotężniejszym „mordercą twórczości” (T. Amabile, 1989, s. 135) powinien na stałe zagościć w umysłach opiniujących każde działanie ucznia nauczycieli.

Jednak dynamizowanie potencjału twórczego samych nauczycieli nie będzie działaniem efektywnym. W odniesieniu do kadry zarządzającej placówkami oświatowymi należałoby uskutecznić szkolenia z zakresu stymulowania twórczości oraz takiego organizowania klimatu pracy, by przeszkody organizacyjne nie tłumili działalności innowacyjnej pedagogów specjalnych. Postawa proinnowacyjna dyrektora placówki w optyce współczesnych przemian społeczno-edukacyjnych wydaje się niezbędną.

Wszystkie przedłożone powyżej postulaty wydają się mieć jeden mankament. Są jedynie leczeniem objawów „choroby”, która już od dłuższego czasu trawi przestrzeń edukacji – brak selekcji kandydatów na studia pedagogiczne. Nie jest to postulat nowy i już od dawna zaprzęta umysły wybitnych przedstawicieli pedagogiki czy filozofii. Z perspektywy doniesień badawczych zawartych w niniejszym opracowaniu można by powtórzyć za J. C. Kaufmanem (2011, s. 144) „Chciałbym, aby więcej szkół wyższych uważało kreatywność za uzupełniający lub opcjonalny czynnik przy rekrutacji na studia. Przede wszystkim jednak chciałbym, aby miały możliwość studiowania jednostki wybitne, które wskutek nieuwzględnienia kryterium kreatywności mogłyby zostać przeoczone przez komisje rekrutacyjne”. Czy to pragnienie ma możliwość realizacji, czy pozostanie w sferze pobożnych życzeń pokaże przyszłość. Trudno ubolewać nad nauczycielską grupą zawodową, że jest mało twórcza, konformistyczna, skonfliktowana i zaburzona.

Trudno prognozować działania naprawcze adresowane do osób o znikomym włościwościach osobowych, nie predysponujących ich do zawodu nauczyciela. Jeżeli prawdą jest że wszystko zależy od aktywności własnej człowieka to „Trzeba pozwolić, aby się dokonywało samourzeczywistnienie ludzi, aby rozwijali swe uzdolnienia i zamiłowania, aby stawali się właśnie takimi jakimi chcą być, aby podejmowali działalność odważną i twórczą” (B. Suchodolski, 1982, s. 161).

Podjęty w niniejszej rozprawie temat dotyczący podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej nie jest tematem popularnym w tej grupie zawodowej. O ile dzieci „(...) nie trzeba uczyć twórczości, wystarczy im nie przeszkadzać” (E. Nęcka, 2012, s. 211), o tyle ludziom dorosłym – a nauczycielom przede wszystkim – należy trochę „poprzeszkadzać”, by odwrócić ich uwagę od tego co pewne, sprawdzone i merytoryczne, na rzecz tego co intuicyjne, burzące konwencję. Postulat uczestniczenia pedagogów specjalnych w treningach twórczości, w czasie których ćwiczy się umiejętności: odraczania oceny, przewyższania przeszkód w myśleniu, powstrzymywania się od krytyki, wzbudzania motywacji, współdziałania, komunikacji, konstruktywnej krytyki (E. Nęcka, 2012, s. 219-220) miał na celu ukazanie jedynie opcji służącej zwiększeniu efektywności pełnienia roli zawodowej. Roli, która nie kończy się wraz z wyjściem z klasy, ale rzutuje na wszystkie inne sfery życiowe prowadząc „ku twórczości”, a przez nią do samorealizacji. Jeżeli prawdą jest, że wykorzystując w pełni specyficzne dla każdego człowieka „cechy sygnaturowe” (P. Majewicz, 2008b, s. 22) możemy prowadzić dobre, pełne i satysfakcjonujące życie, to chyba nie oplaca się udawać, że ta kwestia nas nie dotyczy lub zarezerwowana jest tylko dla nielicznych. Profity, które można uzyskać posiadając wiedzę o rozwijaniu potencjału twórczego w czasach społecznych i edukacyjnych przemian wydają się nie do przecenienia. Przecież „(...) Nadchodzi era ludzi twórczych” (Z. Kwaśnik, W. Żukow, 2010, s. 92). Jakże mogłoby w ich szeregach zabraknąć nauczycieli?

Zaprezentowany w niniejszym opracowaniu materiał badawczy implikuje do dalszych poszukiwań. Zbliżenie biegunów pedagogiki i psychologii twórczości z pedagogiką specjalną wymaga dalszych eksploracji naukowych. Potrzeba nowych metod ilościowych, by bez zarzutu o „mistycyzm” zjawiska móc merytorycznie poznawać naturę twórczości, badać zawłości i szerzyć wśród laików wiedzę na jej temat. Potrzeba nowych metod jakościowych, by uchwycić intuicyjność i nieprzewidywalność tego, czego nie da się policzyć ani zmierzyć „przyrządem” pewności.

Aspekt twórczości w pedagogice specjalnej, a ściślej twórczego pedagoga specjalnego, od lat zajmuje poczesne miejsce wśród teorii, rozpraw i wzorów osobowych nauczyciela uczniów z niepełnosprawnością. Chodzi jednak o to, by kształtować rzeczywistego, a nie deklaratywnego twórczego pedagoga specjalnego, pracującego obecnie w wielu formach kształcenia osób z niepełnosprawnością. Kończąc rozważania o potrzebie dynamizowania podejścia twórczego pedagogów do praktyki edukacyjnej należy jedynie żywić nadzieję, że postulowane działania zapoczątkują proces powstawania „bąbli nowego w morzu starego” (A. Nowak, za: M. Karwowski, 2009, s. 168).

BIBLIOGRAFIA

Pozycje książkowe

1. Amabile T. (1989). *Growing Up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*. Buffalo: CEF Press.
2. Andrukiewicz W. (2000). *Wokół fenomenu i istoty twórczości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
3. Aronson E. (2009). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.
4. Baczała D. (2007). *Obraz pedagoga specjalnego w percepcji rodziców dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*. [W:] T. Żółkowska (red.) *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*. Szczecin: Print Group Daniel Krzanowski.
5. Baczała D. (2008). *Realizacja funkcji rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej w szkole specjalnej*. [W:] Z. Palak (red.) *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
6. Baczała D. (2011). *Twórczość niepełnosprawna intelektualnie*. [W:] E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka (red.) *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
7. Baczała D. (2014). *Umiejętności prospołeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną*. [W:] H. Żuraw (red.) *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*. Warszawa: Pedagogium WSNS
8. Barański C. (1986). *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
9. Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.) (2007). *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wyd. UMCS.
10. Bauman Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
11. Bauman Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

12. Bernacka R. E. (2002). *Konformizm – nonkonformizm a ustosunkowanie się ludzi do przejawów twórczości*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
13. Bilski D. (2005). *Edukacja medialna i psychodydaktyka twórczości – razem czy osobno*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świągulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
14. Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szamański M. J. (1997). *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia – przemiany – dylematy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
15. Bogdanienko J. (1981). *Kierowanie rozwojem wynalazczości*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
16. Brenda G. (1996). *Rodzinna szkoła twórczości*. [W:] A. Góralski (red.) *Szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
17. Briggs J. (1990). *Fire in the crucible. The self-creation of creativity and genius*. Los Angeles: Tarcher.
18. Cackowska M. (2008) *Twórczość pedagogiczna Włodzimierza Padlewskiego*. [W:] H. Bilewicz (oprac.) *Włodzimierz Padlewski: architektura i sztuka*. Gdańsk: ASP w Gdańsku.
19. Chruszczewski M. H. (2002). *Uzdolnienia podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
20. Covey S. (2001). *7 nawyków skutecznego działania*. Warszawa: Bertelsmann Media Sp. z o.o.
21. Craft A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practise*. London – New York, Routledge.
22. Craft A. (2001). *Little c Creativity* [in.] A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (eds.) *Creativity in Education*. London – New York, Continuum.
23. Craft A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A Lifewide Foundation*. London – New York, Continuum.
24. Cudowska A. (red.) (2008). *Oblicza dialogu*. Białystok: Trans Humana.

25. Cudowska A. (1999). *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
26. Cudowska A. (2001). *Twórcze orientacje życiowe – nadzieje wobec edukacji przyszłości*. [W:] P. Przybysz (red.) *Edukacja wobec różnorodności*. Gdynia: Wyd. Akademii Marynarki Wojennej.
27. Cudowska A. (2003). *Czynić świat bardziej etycznym*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
28. Cudowska A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
29. Cuprjak M. (2007). *Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
30. Czajkowska M. (2008). *Przygotowanie zawodowe pedagogów specjalnych do uczestnictwa w procesie edukacji i rehabilitacji*. [W:] Z. Palak, A. Bujnowska (red.) *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Lublin: Wyd. UMCS.
31. Czajkowska M. (2009). *Wyzwalanie kreatywności osób niepełnosprawnych w praktyce pedagogicznej – komunikat z badań*. [W:] J. Głodkowska, A. Giryński (red.) *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej?* Kraków: Akapit.
32. Czarnecki K. M. (red.). (2008). *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*. Sosnowiec.
33. Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
34. Ćwirynkało K., Kosakowski C., Żywanowska A. (2013). *Kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. Horyzonty Pedagogiczne Tom 1. Kraków: „Impuls”.
35. Denek K., Zimny T. M. (2001). *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c
36. Dobrołowicz W. (2003). *Antykreatywność – bariery psychiczne i psychospołeczne*. [W:] E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (oprac.) *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
37. Dobrołowicz W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.

38. Dołęga Z. (2008). *Nauczyciele wobec edukacji alternatywnej – w kontekście potrzeby samorealizacji*. [W:] P. Majewicz, A. Mikrut (red.) *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*. Gliwice-Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
39. Domagała-Zyśk E. (2008). *Tożsamość pedagoga specjalnego w europejskiej przestrzeni edukacyjnej*. [W:] Z. Palak (red.) *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wyd. UMCS.
40. Domański C. W. (2002). *Iluzja „ducha czasu” – pouczające losy przedwczesnych odkryć i twórczych idei*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
41. Doroszevska J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Ossolineum.
42. Dudzikowa M. (1994). *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. [W:] H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa.
43. Duraj-Nowakowa K. (2000a). *Nauczyciel kultura – osoba – zawód*. Kielce: „Mediator”.
44. Duraj-Nowakowa K. (2000b). *Systemologiczne inspiracje pedeutologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
45. Dykcik W. (2007). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
46. Dzwonkowska I., Gawor A. (2005). *Czy zajęcia z zakresu psychologii twórczości rozwijają werbalną i niewerbalną ekspresję twórczą studentów?* [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świąłska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
47. Eckert U. (1986). *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*. Warszawa: WSiP.
48. Ekiert-Oldroyd D. (2002). *Kreatywne rozwiązywanie problemów w kształceniu kierowniczej kadry oświatowej*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
49. Ekiert-Oldroyd D. (2003). *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy - rozwiązania* (s. 135-159). Kraków: Impuls.

50. Fontana D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
51. Fromm E. (1995). *Mieć czy być?* Przekł. J. Karłowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
52. Gajdzica Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
53. Gajdzica A. (2008). *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*. [W:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.). *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
54. Gajdzica Z. (2008a). *Kształcenie pedagogów specjalnych a jakość ich pracy w kontekście integracyjnej i segregacyjnej formy edukacji specjalnej*. [W:] Z. Palak, A. Bujnowska (red.) *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Lublin: Wyd. UMCS.
55. Galewska-Kustra M. (2009). *Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością. W poszukiwaniu praktycznych zastosowań metody*. [W:] K. J. Szmidt (red.). *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
56. Gałązka A. (2005). *Motywacyjne uwarunkowania twórczości*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świgulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
57. Gawda B. (2002). *Zastosowanie technik twórczych w radzeniu sobie ze stresem*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
58. Giryński A. (2009). *Kreatywność osób niepełnosprawnych intelektualnie w percepcji wybranych grup społecznych*. [W:] J. Głodkowska, A. Giryński (red.) *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej?* Kraków: Akapit.
59. Giza T. (1996). *Kształtowanie umiejętności twórczej pracy pedagogicznej*. [W:] A. Góralski (red.). *Szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

60. Giza T. (1999). *Perspektywy rozwoju wiedzy o twórczości – ujęcie prakseologiczne*. [W:] J. Gnitecki, S. Palka (red.) *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PTP.
61. Giza T. (1997). *Próby urzeczywistnienia idei wychowania dla twórczości*. [W:] J. Łaszczyk (red.). *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
62. Giza T. (1997). *Źródła i inspiracje dla pedagogiki twórczości jako przedmiotu studiów nauczycielskich*. [W:] J. Łaszczyk (red.). *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
63. Goleman D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
64. Góralski A. (1990). *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*. Warszawa: PWN.
65. Góralski A. (1998). *Wzorce twórczości*. Warszawa: Scholar.
66. Góralski A. (2002). *Heurystyki heurystyki*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
67. Góralski A. (1996). *Pedagogika zdolności*. [W:] A. Góralski (red.). *Szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
68. Górniewicz J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: UWM.
69. Graborz M., Ślifierz-Wasilewska S. (2003). *Dwa oblicza twórczego myślenia: generowanie idei i ich ocena*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania* (s. 135-159). Kraków: Impuls.
70. Grochowalska M. (2013). *Nauczyciel małego dziecka w przestrzeniach edukacyjnych*. [W:] T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.) *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie*. Lublin: Wyd. UMCS.
71. Grzegorzczak A. (1963). *Schematy i człowiek*. Warszawa: Wydawnictwo Znak.
72. Grzegorzewska M. (1996). *Listy do młodego nauczyciela*. Cykl I-III. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
73. Grzegorzewska M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
74. Gurycka A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: PWN.

75. Hamer, H., Wołoszyn J., Hamer K. (1998). *Techniki skutecznego działania*. Warszawa: Format – AB.
76. Jagieła J. (1988). *Uwarunkowania twórczej aktywności nauczycieli*. [W:] R. Schulz (red.) *Innowatyka pedagogiczna*. Warszawa.
77. Januszek P. (1997). *Pedagogika twórczości jako wolność w kształtowaniu samego siebie*. [W:] J. Łaszczczyk (red.) *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
78. Jodłowska B. (2008). *Mądrość jako cel i sens kształcenia pedagogów*. [W:] P. Majewicz, A. Mikrut (red.) *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*. Gliwice – Kraków: Impuls.
79. Karłyk-Ćwik A. (2012). *Wypalenie zawodowe pedagogów resocjalizacyjnych a samoocena ich kompetencji zawodowych*. [W:] M. Sekułowicz, M. Oleniacz. (red.) *Niesamodzielność. Studia z pedagogiki specjalnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
80. Karwowski M., Gralewski J. (2011). *Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży*. [W:] K. Krasoń (red.). „Chowanna” Tom 1(36). *Twórczość – Ekspresja – Aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
81. Karwowski M. (2009). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. Z o.o.
82. Karwowski M. (2003). *Klimat dla kreatywności*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
83. Karwowski M. (2005). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
84. Karwowski M. (2005). *Trening twórczości: rozpoznanie, planowanie, monitorowanie, przewodzenie*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Trening twórczości w szkole wyższej* (s. 59-81). Łódź: WSHE.
85. Karwowski M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
86. Kaufman J. C. (2011). *Kreatywność*. Przeł. M. Godyń. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

87. Kawka Z. (1998). *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wyd. UŁ.
88. Kluckhohn C., H. A. Murray (1953). *Personality formation: The determinants*, [W:] C. Kluckhohn, H. A. Murray (red.) *Personality in Nature, Society and Culture*. New York: Knopf.
89. Kocowski T. (1991a). *Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcja. Uwarunkowania*. [W:] T. Kocowski. *Szkice z teorii twórczości i motywacji* (s.9-35). Poznań: SAWW.
90. Kocowski T. (1991b). *Holistyczna koncepcja procesu twórczego*. [W:] T. Kocowski. *Szkice z teorii twórczości i motywacji* (s. 36-44). Poznań: SAWW.
91. Kołodziejczyk R. (2008). *Nowe wyzwania dla pedagoga specjalnego w kontakcie z uczniem niesłyszącym i słabo słyszącym w procesie edukacji integracyjnej i włączającej*. [W:] Z. Palak, A. Bujnowska (red.) *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Lublin: Wyd. UMCS.
92. Kołodziejcki M. (2009). *Wprowadzenie w problematykę twórczości "codziennej" w perspektywie praktyki edukacyjnej*. [W:] M. Kołodziejcki (red.) *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*. Płock: Wydawnictwo PWSZ.
93. Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP Spółka Akcyjna.
94. Konarczyński M. (2007). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: PWN.
95. Kornilowicz K. (1976). *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. [W:] *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych*. Wybór pism, wstęp i opracowanie O. Czerniawska. Wrocław: Ossolineum.
96. Kosakowski Cz. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
97. Kotarba-Kańczugowska M. (2009). *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
98. Kowalczyk B. (1997). *Trening możliwości twórczych jako przykład realizacji idei pedagogiki twórczości*. [W:] J. Łaszczuk (red.). *O pedagogice*

- twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
99. Koziński J. (1998). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Żak.
100. Koziński J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
101. Koziński J. (2001) *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
102. Krauze A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
103. Krauze A. (2009). *Ku „nowej” pedagogice (specjalnej)* [W:] T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.) *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*. T. 4. Szczecin: Wyd. US, s. 37–47.
104. Król J. (1989). *Kilka uwag o stanie nowatorstwa pedagogicznego w Polsce*. [W:] R. Schulz (red.) *Prace z innowatyki pedagogicznej*. Warszawa: Instytut Kształcenia nauczycieli.
105. Kujawski J. (2002). *Praca twórcza jako warunek rozwoju osobistego. O pewnym eksperymencie pedagogicznym*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
106. Kulesza D. (2005). *Fantazja regulowana odpowiedzialnością, czyli o lekcjach twórczości w Gimnazjum Niepublicznym w Zabierzowie Bocheńskim*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świąłulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
107. Kusztełak E. (2009). *Twórcza samotność? Funkcjonowanie społeczne osób osamotnionych w okresie wczesnej dorosłości*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
108. Kuźma J. (2001). *Nauczyciele przyszłej szkoły*. [W:] K. Denek, T. Zimny T. M. *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c.
109. Kwak A. (2008). *Rzeczywistość życia rodzinnego w dobie globalizacji*. [W:] B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.) *Globalizacja – nieznośne*

K

- podobieństwo?* (s. 409-425). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
110. Kwaśnica R. (1995). *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*. [W:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.) *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
111. Kwaśnik Z., Żukow W. (2010). *Współczesne problemy ekonomiczne jako wyzwanie dla zmieniającej się gospodarki*. Radom: Radomska Szkoła Wyższa.
112. Kwiatkowska G. E. (2011). *Jednostka w erze ponowoczesnego społeczeństwa*. [W:] G. E. Kwiatkowska, A. Łukasik (red.) *Jednostka w ponowoczesnym świecie*. Lublin: Wyd. UMCS.
113. Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne.
114. Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
115. Kwieciński Z. (1992). *Socjologia edukacji*. Warszawa.
116. Langier C., Langier J. (2010). *Kreatywność w działalności pedagogicznej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej* [W:] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.) *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*. Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
117. Lasocińska K. (2009). *Badania biograficzne twórców. Rola twórczości w kształtowaniu życia*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
118. Lewowicki T. (1997). *Przemiany oświaty. Szkice o idealach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Żak.
119. Ligęza W. (2005). *Badania nad reprezentacją poznawczą twórczości – test analogii*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świgulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
120. Ligęza W. (2003). *Model rozwijania kompetencji kreatywnej u dzieci od 3. roku życia*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

121. Limont W. (2003). *Twórczość w aspekcie cyklu życia*. [W:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Zebrały i oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiecka. Kraków.
122. Łaszczyk J. (1997). *Relacja uczeń-mistrz jako podstawowa dla pedagogiki twórczości*. [W:] J. Łaszczyk (red.). *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
123. Łączyk M. (2011). *Predylekcje do twórczości codziennej i ryzyko osamotnienia młodzieży – ramowy model teoretyczny i diagnoza stanu w obszarze zjawisk*. [W:] K. Krasoń (red.). „Chowanna” Tom 1(36). *Twórczość – Ekspresja – Aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
124. Łukaszewski W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”
125. Magda-Adamowicz M. (2012). *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
126. Majewicz P. (2008). *Myślenie dywergencyjne i zachowania twórcze przyszłych pedagogów specjalnych*. [W:] P. Majewicz, A. Mikut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*. Gliwice – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
127. Majewicz P. (2008b). *Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania*. [W:] P. Majewicz, A. Mikut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*. Gliwice – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
128. Manterys A. (2008). *Sytuacje społeczne*. Kraków: NOMOS, Collegium Civitas, ISP PAN.
129. Maslow A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Pax.
130. Maslow A. (2004). *W stronę psychologii istnienia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
131. Matwijów B. (1997). *Jedność czy różnorodność. Dylematy twórczego rozwoju samego siebie*. [W:] J. Łaszczyk (red.). *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

132. Matwijów B. (1996). *Przyszły pedagog twórczości*. [W:] A. Góralski (red.). *Szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
133. May R. (1994). *Odwaga tworzenia*. Przekł. E. i T. Hornowscy. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
134. Michalak J. M. (2004). *Idea odpowiedzialności we współpracy między nauczycielami i rodzicami. Zarys problematyki*. [W:] I. Nowosad, M. J. Szymański (red.) *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
135. Minczakiewicz M. E. (2008). *Aksjologiczny i społeczny wymiar służby nauczycielskiej w autopercepcji pedagogów specjalnych zatrudnionych w tradycyjnym i integracyjnym systemie kształcenia*. [W:] Z. Palak (red.) *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wyd. UMCS.
136. Modrzejewska-Świgulska M. (2009). *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*. [W:] K. J. Szmidt (red.). *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
137. Modrzejewska-Świgulska M. (2005). *Twórczość przez małe „t” – wstępna analiza koncepcji Anny Craft*. [W:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom I. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
138. Modrzejewska-Świgulska M. (2007). *Teorie twórczości codziennej*. [W:] K. J. Szmidt *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: K. J. Szmidt & Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
139. Motycka A. 1998. *Wiedza a podmiotowość*. Warszawa: IFiS PAN.
140. Mrozkowiak-Nastrożna N. (2005). *Autokreacja i samoświadomość w kontekście zdolności twórczych*. [W:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom I. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

141. Najder-Stefaniak K. (1997). *Osobowość i działanie twórcze*. [W:] J. Łaszczyk (red.). *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
142. Najder-Stefaniak K. (1997). *Twórczość i prawda*. [W:] J. Łaszczyk (red.). *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
143. Nalaskowski A. (1999). *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
144. Nalaskowski A. (1998). *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa: WSiP Spółka Akcyjna.
145. Nęcka E. (1999). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS”.
146. Nęcka E. (2012). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWN.
147. Nęcka E. (1994). *Trop... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
148. Nęcka E. (2002). *Wymiary twórczości*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
149. Nosal C. S. (1992). *Diagnoza typów umysłu: Rozwinięcie i zastosowanie teorii Junga*. Warszawa: PWN.
150. Nowak S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
151. Nowicka-Kozioł M. (1997). *Podmiotowość jako warunek twórczości*. [W:] J. Łaszczyk (red.). *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
152. Obuchowski K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
153. Obuchowski K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: PWN.
154. Obuchowski K. (2000). *Galaktyka potrzeb*. Poznań: Wyd. Zysk i Ska.
155. Obuchowski K. (2000a). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
156. Olczak M. (2009). *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
157. Ortega y Gasset J. (1992). *Po co wracamy do filozofii?* Warszawa: „Spacja”.

158. Palak Z., Lubiarsz-Oleksiewicz D. (2008). *Kondycja pedagoga specjalnego w kontekście zespołu wypalenia zawodowego*. [W:] Z. Palak (red.) *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wyd. UMCS.
159. Panasiewicz L. (1997). *Kultura innowacyjna podstawą twórczego kierowania zespołem kierowniczym*. [W:] J. Łaszczyk (red.) *O pedagogice twórczości*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
160. Pańczyk (2004). *Rola kompetencji (dyspozycji instrumentalnych i osobowościowych) pedagogów specjalnych we wsparciu osób rehabilitowanych i resocjalizowanych*. [W:] Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.) *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wyd. UMCS.
161. Parys K. (2013). *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
162. Pietrasiński Z. (1977). *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: Iskry.
163. Pietrasiński Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
164. Pietrasiński Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa.
165. Pilch T. Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
166. Plichta P. (2008). *O potrzebie badania związków między wypaleniem zawodowym a hierarchią wartości pedagogów specjalnych*. [W:] Z. Palak, A. Bujnowska (red.) *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Lublin: Wyd. UMCS.
167. Plutecka K. (2006). *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
168. Popek S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
169. Popek S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS (wyd. II rozszerzone i poprawione).
170. Popek S. (1988). *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*. [W:] *Innowatyka pedagogiczna. Materiały konferencji naukowej (Kalisz - 1987)*. Warszawa: PRPP.

171. Popek S. (2002). *Zdolności i uzdolnienia w świetle psychologii transgresyjnej*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
172. Prokopiak A. (2009). *To moi są tacy czy też ja nie umiem z nimi pracować*. [W:] J. Głodkowska, A. Giryński (red.). *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej?* Kraków: Akapit.
173. Przybylska A. (2002). *Drogi w przyszłość i spotkania z przeszłością. O wartości i potrzebie realizacji projektów interdyscyplinarnych*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
174. Radwańska J. (2010). *Czas na feedback dla oświaty*. Warszawa: Difin SA.
175. Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
176. Rubacha P. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
177. Runco M. A., Pritzker S. R. (red.) (1999). *Encyclopedia of creativititi*. Wydawnictwo: Academic Press.
178. Sajdak A. (2008). *Edukacja kreatywna*. Kraków: WAM.
179. Schulz R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa.
180. Schulz R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
181. Schulz R. (1990). *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa.
182. Schulz R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
183. Sekieta K., Modrzejewska-Świgulska M. (2005). *Warsztaty arteterapeutyczne jako metoda rozwijająca twórcze myślenie i działanie dzieci*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świgulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
184. Sekułowicz M. (2008). *Wypalenie zawodowe nauczycieli – pedagogów specjalnych a ich zawodowe kompetencje i pełnione role*. [W:] Z. Pałak

- (red.) *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*.
Lublin: Wyd. UMCS.
185. Siekańska M. (2005). *Zdolności twórcze a satysfakcja z pracy zawodowej*.
[W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świgulska (red.) *Psychopedagogika
działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
186. Słabosz A. (2003). *Twórczość a metapoznanie*. [W:] K. J. Szmidt (red.)
Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania. Kraków:
Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
187. Słownik Języka Polskiego PWN (1998). (red.) Szymczak M. Warszawa:
PWN.
188. Sołowiej J. (1987). *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*.
Gdańsk: UG.
189. Stasiak M. K. (1997). *Aktywność twórcza sposobem wykraczania poza
posiadane przez człowieka możliwości*. [W:] J. Łaszczyk (red.).
O pedagogice twórczości. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki
Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
190. Stasiak M. K. (2000). *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź:
Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
191. Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wyd. Naukowe
UAM.
192. Sternberg R. J., Spear-Swerling L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia*.
Gdańsk: GWP.
193. Stróżewski W. (2007). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Znak.
194. Strzyżewska M. (2002). *Kompetencje nauczycieli uczących dzieci ze
specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. [W:] K. Ferenz, E. Koziół (red.)
Kompetencje nauczyciela wychowawcy: Zielona Góra
195. Suchodolski B. (1982). *Kształt życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
196. Suchodolski B. (1983). *Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*.
[W:] idem, *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP.
197. Szczupał B. (2008). *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy
i nadzieje kształcenia i wychowania młodzieży niepełnosprawnej*. [W:]
Z. Palak, A. Bujnowska (red.) *Kompetencje pedagoga specjalnego*.
Aktualne wyzwania teorii i praktyki. Lublin: Wyd. UMCS.

198. Szempruch J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo FOSZE.
199. Szmidt K. J. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin SA.
200. Szmidt K. J. (2001). *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków: Impuls.
201. Szmidt K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
202. Szmidt K. J. (2005). *Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świgulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
203. Szmidt K. J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: UŁ. (s. 163-230 – część III „Szkoła i pomoc w tworzeniu uczniom”).
204. Szmidt K. J. (2004). *Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje*. [W:] S. Popek i inni (red.) *Twórczość w teorii i praktyce* (s. 279-295). Lublin: UMCS.
205. Szmidt K. J. (2002). *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicz a Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
206. Szmidt K. J. (2003). *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Dydaktyka twórczości* (s. 19-135). Kraków: Impuls.
207. Szmidt K. J. (2009). *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
208. Szumilas K. (2005). *O nauczaniu twórczości w obliczu jej ambiwalencji*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
209. Ścigaj P. (2008). *Potęga osamotnienia? Globalizacja a tożsamość jednostki*. [W:] B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.) *Globalizacja - nieznośne podobieństwo?* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
210. Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

211. Ślusarczyk A. (2003). *Klimat i transformacja – rzecz o przywództwie dla twórczości*. [W:] K. J. Szmidt (red.) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
212. Taraszkiewicz M. (2002). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: CODN.
213. Tatarzewicz W. (1982). *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*. Wrocław: Ossolineum.
214. Tischner J. (1989) (red.). *Filozofia współczesna*. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
215. Tischner J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
216. Tokarz A. (2005). *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
217. Tokarz A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
218. Tokarz A. (2004). *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole*. [W:] W. Limont (red.) *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 63-95). Kraków: Impuls.
219. Tokarz A., Słabosz A. (2001a). *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”. 2(74) s.68-75.
220. Tokarz A., Słabosz A. (2001b). *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”. 3(75) s. 36-48.
221. Tomaszewska M. (2005). *Psychopedagogiczna perspektywa rozwijania dyspozycji twórczych*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świągulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych* (s. 29-47). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
222. Trela M. (2002). *Czy sztuka jest twórcza?* [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

223. Troskolański A. (1978). *O twórczości. Piśmiennictwo naukowo-techniczne*. Warszawa: PWN.
224. Trzuskowski A. (1992). *Zainteresowania jako centralny fenomen edukacji alternatywnej*. [W:] B. Śliwerski (red.) *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
225. Uszyńska-Jarmoc J. (2011). *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*. [W:] K. Krasoń (red.). „Chowanna” Tom 1(36). *Twórczość – Ekspresja – Aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
226. Uszyńska-Jarmoc J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
227. Uszyńska – Jarmoc, J. (2005). *Warunki i sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w systemie edukacji zintegrowanej*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świągulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych* (s. 233-251). Kraków: Impuls.
228. Uszyńska-Jarmoc J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
229. Widawska M. (2005). *Metody stymulowania twórczości artystycznej uczniów klas IV-VI w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Artystycznej w Zakopanem*. [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska – Świągulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Impuls.
230. Wiechnik R. (2002). *Obraz ucznia idealnego w relacji do obrazu ucznia twórczego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*. [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
231. Wiliński W. (2006). *Skuteczne stawianie celów w edukacji specjalnej osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w oparciu o paradygmat lingwistyczny*. [W:] M. Sekułowicz (red.) *Wybrane problemy pedagogiki specjalnej*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
232. Witerska K. (2009). *Obserwacja i wywiady – jakościowe badania dramy kreatywnej*. [W:] K. J. Szmidt (red.). *Metody pedagogicznych badań nad*

- twórczością. Teoria i empiria.* Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
233. Witkowski L. (1994). *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji.* [W:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej.* Poznań, Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
234. Witkowski L. (2000). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli.* Warszawa: IBE.
235. Włodarczyk A. (2007). *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty.* Kraków: TAIWPN Universitas.
236. Wojnarska A. (2008). *Kompetencje społeczne studentów resocjalizacji.* [W:] Z. Palak, A. Bujnowska (red.) *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki.* Lublin: Wyd. UMCS.
237. Wróblewska M. (2011). *Rozwój przez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań aktywności twórczej).* [W:] K. Krasoń (red.). „Chowanna” Tom 1(36). *Twórczość – Ekspresja – Aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży.* Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
238. Wróblewska M. (2005). *W poszukiwaniu osobowościowych uwarunkowań twórczości.* [W:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.) *Psychopedagogika działań twórczych.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
239. Zabiegaj A. (2011). *Pełnienie roli zawodowej przez pedagogów specjalnych w kontekście ich partycypacji w kulturze.* Niepublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
240. Ziomek K. (2002). *Animowanie do twórczości kulturalnej na przykładzie projektu „Kreatywni”.* [W:] K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.) *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
241. Żyła K. (2003). *Czy pamięć pomaga w twórczym myśleniu?* [W:] K. J. Szmidt (red.) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązywania.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Artykuły z czasopism naukowych

1. Baczała D. (2008). *Kompetencje zawodowe nauczycieli szkół specjalnych*. „Nowa Szkoła” nr 8, s. 51-56.
2. Bąbka J. (2001). *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*. „Wychowanie w przedszkolu” nr 4.
3. Craft A. (2003). *The limits to Creativity in Education: Dilemmas for The Educator*. „British Journal of Educational Studies”, Jun2003, Vol. 51 Issue 2, s. 114-115.
4. Czarnecki M. K., Kowolik P. (2011). *Teoretyczne podstawy profesjologii jako nauki o zawodowym rozwoju człowieka*. „Edukacja ustawiczna dorosłych” nr 1, s. 9-17.
5. Dobrołowicz W. (2000). *Kreatogen pilnie potrzebny*. „Charaktery” nr 3 s. 17-19.
6. Giza T., Walasek B. (2003). *Aktywność zawodowa twórczych nauczycieli w świetle analizy wprowadzanych innowacji*. „Edukacja” nr 2, s. 69-81.
7. Jagieła J. (1996). *Do mistrzostwa pedagogicznego*. „Edukacja i Dialog” 7(80). s. 20-25.
8. Karwowski M. (2004). *Dzieci twórcze, czy konformistyczne? Wartości wychowawcze Polaków 1992-2002*. „Ruch Pedagogiczny” 5-6, 23-43.
9. Karwowski M. (2005). *Motywowanie uczniów do działań twórczych – między romantyzmem a behawioryzmem*. „Ruch Pedagogiczny”, 3-4.
10. Kleiber M. (2008). *Czy współczesny człowiek skazany jest na twórczość?* „Meritum” 3 (10) s. 12-15.
11. Kosakowski Cz. (2001). *Pedagog specjalny – między tradycją a dniem dzisiejszym*. „Szkoła Specjalna” nr 4, s. 195-202.
12. Kowalczyk G. (2007). *Wstęp do rozważań o nauczycielu uczącym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. „Rewalidacja” nr 1, s. 100-102.
13. Kubicka D. (2000). *Kręte ścieżki twórczej myśli*. „Charaktery” nr 3 s. 24-25.
14. Kwiatkowska H. (1997). *Czy nauczyciel może nie być twórczy?* „Edukacja i Dialog” nr 1, s. 5-10.
15. Matyjewicz M. (2008). *Istota i metody aktywizacji społeczności lokalnych*. „Pozarządowiec” nr 7(97), s. 19-23.

16. Mendecka G. (2012). *Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców*. „Psychologia rozwojowa”, tom 17, nr 1, s. 65-76.
17. Minczakiewicz E. M. (2008). *Miejsce i funkcje pedagoga specjalnego jako „Innego” we wspólnym nurcie kształcenia pełno- i niepełnosprawnych*. „Szkoła Specjalna” nr 5 s. 369-377.
18. Modrzejewska-Świgulska M. (2006). *Czy istnieje twórczość bez dzieł?* „Życie Szkoły” nr 2 s. 9-11.
19. Nalaskowski A. (2008). *Promować rozwój czy dręczyć twórczością?* „Meritum” 3 (10) s. 16-20.
20. Nęcka E. (1999). *Postawy wobec kreatywności w miejscu pracy*. „Czasopismo psychologiczne” nr 5, s. 69-76.
21. Nęcka E. (2000). *TROPień pomysłów*. „Charaktery” nr 3 s. 41-42.
22. Nęcka E. (2001). *Udręka i ekstaza twórczości*. „Charaktery” nr 7 s. 31-33.
23. Z. Palak , B. Papuda-Dolińska. (2014). *Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego*. *Annales Universitatis M. Curie – Skłodowska XXVII, 2 Lublin – Polonia*, s. 9-27.
24. Parys K. (2011). *Zakres oddziaływań współczesnej pedagogiki specjalnej na tle dotychczasowych przemian*. „Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy”, 5, s. 22–50.
25. Pietrański Z. (1992). *Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiotu rozwoju*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1, s. 9-18.
26. Piotrowska J. (2003). *Zajęcia pozalekcyjne w świetlicy terapii pedagogicznej*, „Aspekty” nr 4(18), wrzesień-październik 2003.
27. Plutecka K. (2005). *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedagogicznych*. „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 113-119.
28. Ryn Z. J. (2000). *Psychopatologia w twórczości*. „Charaktery” nr 3 s. 38-40.
29. Rusiecki J. (1999). *Konformizm i tradycjonalizm nauczycieli*. „Edukacja i Dialog” nr 4 s. 51-55.
30. Sęk H. (1985). *Podstawy psychoprofilaktyki*. „Przegląd Psychologiczny” nr 1.
31. Stasiakiewicz M. (2001). *Pogoda dla ludzi twórczych*. „Charaktery” nr 7 s. 58-59.
32. Szczepaniak P., Strelau J., Wrześniewski K. (1996). *Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Markera*, „Przegląd Psychologiczny”, 39.

33. Śliwerski B. (2000). *O pierwszym roku reformy oświatowej*, „Wszystko dla Szkoły”, nr 10, s. 5-9.
34. Śnieżyński M. (1994). *Osobowość współczesnego nauczyciela*. „Hejnał Oświatowy” nr 1.
35. Tokarz A. (2000). *Między pasją a próżnością*. „Charaktery” nr 3 s. 20-21.
36. Wiśniewska E., Karwowski M. (2007). *Efektywność treningów twórczości – podejście metaanalityczne*. „Ruch Pedagogiczny”, 3-4.

NETOGRAFIA

Cudowska A. (2000). *Twórcza postawa jako element kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego*.

<http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/tworcza.htm> (dostęp 24. 04. 2015).

Górska R. (2010). *Przydatność statystyki w badaniach pedagogicznych*.

[file:///C:/Users/Agnieszka/Downloads/statystyka%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Agnieszka/Downloads/statystyka%20(1).pdf) (dostęp 15. 10. 2015)

Karwowski M. (2002) *Zastosowanie zogniskowanych wywiadów grupowych do badania postrzegania osób kreatywnych*.

http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/zastosowanie.htm#_ftn1 (dostęp 27. 08. 2015)

Kawalec E. *Zrozumieć dane i wyniki (na przykładach badań epidemiologicznych)*.

http://www.statsoft.pl/Portals/0/Downloads/Zrozumiec_dane_i_wyniki.pdf (dostęp 15.10. 2015)

Kołodziejowski M. *Wprowadzenie w problematykę twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*.

<http://www.makolo.webd.pl/dokumenty/tcwpe.pdf> (dostęp 08. 05. 2013).

Kossewska J. (2013) *Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty* http://www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_01.html (dostęp 18. 10. 2015)

Ministerstwo Edukacji i Nauki. *Dostęp osób niepełnosprawnych do edukacji– stan obecny, szanse i bariery*.

http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Kszta%C5%82cenie/Kszta%C5%82cenie_specjalne/szkolnictwoogolnespecjalne.doc (dostęp 21. 08. 2015).

A. Mirski. *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*.

http://www.wybieramzawod.pl/public/poradniki/Podr_SPTO_PONAD_GIM.pdf (dostęp 24. 05. 2015).

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013.

file:///C:/Users/Agnieszka/Downloads/strategia_rozwoju_edukacji%20(1).pdf (dostęp 16. 05. 2015).

J. Morbitzer. *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności*
<http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/morbitzer.pdf> (dostęp 12. 08. 2015).

Osika G. (2014). *Podnoszenie kreatywności pracowników – konteksty społeczne.*
<http://www.woiz.polsl.pl/znwoiz/z72/11.%20G.%20Osika.pdf> (dostęp 29. 08. 2015).

Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu - część 7.

Od kreatywności do innowacji.
http://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2014/02/pajp_vii_kreatywnosc.pdf
(dostęp, 28. 08. 2015)

Trzaska L. *Kreatywność w relacjach interpersonalnych. Część I.*

http://www.forum-liderow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=26:kreatywno-w-relacjach-interpersonalnych-cz-1&catid=10:biznes&Itemid=21 (dostęp 29. 08. 2015)

http://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/histogram_764.html (dostęp 01. 09. 2015).

http://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/sila-korelacji--klasyfikacja_512.html
(dostęp 06. 10. 2015)

<http://www.statystyka.az.pl/centrum-statystyki/test-normalnosci-shapiro-wilka.php>
(dostęp 09. 09. 2015)

AKTY PRAWNE

Ustawa z dnia 7 września 1999 roku o systemie oświaty

Rozporządzenie MEN i Sportu z 18 stycznia 2005 roku, Dz. U. Nr 19, poz. 166

SPIS TABEL

Tabela 1.1	Cechy twórczości wybitnej i codziennej
Tabela 1.2	Analiza zjawiska twórczości w ujęciu wymienianych w literaturze aspektów
Tabela 1.3	Typologie poziomów twórczości uwzględniające zakres terminów „kreatywność” i „twórczość”
Tabela 1.4	Grupy i rodzaje cech charakteryzujące osobowość twórczą
Tabela 1.5	Cechy i właściwości osobowościowe warunkujące aktywność twórczą człowieka
Tabela 1.6	Cztery koncepcje twórczości pedagogicznej – charakterystyka syntetyczna
Tabela 5.1	Zmienne niezależne i wskaźniki zmiennych
Tabela 5.2	Zmienne zależne i wskaźniki zmiennych
Tabela 5.3	Zmienna pośrednicząca i jej wskaźnik
Tabela 5.5	Charakterystyka badanych pedagogów specjalnych w ujęciu zmiennych niezależnych
Tabela 6.1	Podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów (wytypowany obszar personologiczny)
Tabela 6.2	Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego
Tabela 6.3	Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney`a dla zmiennej „płeć” w grupie kobiet i mężczyzn – pedagogów specjalnych (o. personologiczny)
Tabela 6.4	Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego
Tabela 6.5	Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych (o. personologiczny)
Tabela 6.6	Procentowy rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej (o. personologiczny)
Tabela 6.7	Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej (o. personologiczny)
Tabela 6.8	Wartość współczynników rho-Spearmana między wynikami uzyskanymi w zakresie czterech obszarów a „liczbą stanowisk” oraz „liczbą rodzajów niepełnosprawności”, z którymi pracują pedagodzy specjali (o. personologiczny)

Tabela 6.9	Wartości współczynników korelacji Kruskala-Wallisa po skategoryzowaniu obszarów na typy podejścia: potencjalnie twórcze, niejednoznaczne i reakcyjne
Tabela 6.10	Statystyki opisowe dla Skali Preferencji TOŻ
Tabela 6.11	Wartość współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze personologicznym a orientacją życiową badanych pedagogów specjalnych
Tabela 6.12	Wyniki uzyskane w skalach TOŻ przez grupę pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru personologicznego
Tabela 6.13	Porównanie wyników w Skali Preferencji TOŻ uzyskanych przez pedagogów specjalnych w badaniach K. Parys (2013) i A. Bukowy (2015)
Tabela 6.14	Wartości współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze personologicznym a wiedzą na temat twórczości badanych pedagogów specjalnych
Tabela 6.15	Wyniki uzyskane w skalach CSOT przez grupę pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru personologicznego
Tabela 6.16	Wartość współczynnika korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze personologicznym a percepcją klimatu pracy badanych pedagogów specjalnych
Tabela 6.17	Wyniki uzyskane w skalach KKKP przez grupę pedagogów reprezentujących potencjalnie twórcze podejście w zakresie obszaru personologicznego
Tabela 7.1	Podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów (wytypowany obszar interakcyjny)
Tabela 7.2	Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego
Tabela 7.3	Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney`a dla zmiennej „płeć” w grupie kobiet i mężczyzn – pedagogów specjalnych (o. interakcyjny)
Tabela 7.4	Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego
Tabela 7.5	Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego
Tabela 7.6	Procentowy rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej (o. interakcyjny)

Tabela 7.7	Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego
Tabela 7.8	Wartość współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze interakcyjnym a wiedzą pedagogów specjalnych o twórczości
Tabela 7.9	Wyniki uzyskane w skalach CSOT przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru interakcyjnego
Tabela 7.10	Wartość współczynników r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze interakcyjnym a preferowaną orientacją życiową (skale TOŻ) pedagogów specjalnych
Tabela 7.11	Wyniki uzyskane w skalach TOŻ przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru interakcyjnego
Tabela 7.12	Wartość współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze interakcyjnym a percepcją klimatu pracy pedagogów specjalnych
Tabela 7.13	Wyniki uzyskane w skalach KKKP przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru interakcyjnego
Tabela 8.1	Podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów (wytypowany obszar środowiskowy)
Tabela 8.2	Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego
Tabela 8.3	Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney`a dla zmiennej „płeć” w grupie kobiet i mężczyzn – pedagogów specjalnych (o. środowiskowy)
Tabela 8.4	Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego
Tabela 8.5	Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych (o. środowiskowy)
Tabela 8.6	Procentowy rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej (o. środowiskowy)
Tabela 8.7	Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej (o. środowiskowy)
Tabela 8.8	Statystyki opisowe „Kwestionariusza Keratogenego Klimatu Pracy” (KKKP)
Tabela 8.9	Wartości Testu Grubbsa dla obserwacji nietypowych w poszczególnych skalach KKKP

Tabela 8.10	Wartości współczynników korelacji rho-Spearmana między wynikami uzyskanymi w obszarze środowiskowym a percepcją klimatu pracy pedagogów specjalnych
Tabela 8.11	Wyniki uzyskane w skalach KKKP przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru środowiskowego
Tabela 8.12	Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney'a pomiędzy zmiennymi „konflikt” i „płeć” w badanej próbie pedagogów specjalnych
Tabela 8.13	Porównanie percepcji klimatu przez pedagogów specjalnych - badania K. Parys (placówka X, N=36) i A. Bukowy (N=107)
Tabela 8.14	Wartość współczynników r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze środowiskowym a orientacją życiową pedagogów specjalnych (skale TOŻ)
Tabela 8.15	Wyniki uzyskane w skalach TOŻ przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru środowiskowego
Tabela 8.16	Wartość współczynników r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze środowiskowym a wiedzą o twórczości (CSOT) pedagogów specjalnych
Tabela 8.17	Wyniki uzyskane w skalach CSOT przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru środowiskowego
Tabela 9.1	Podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie czterech obszarów (wytypowany obszar kierunkowy)
Tabela 9.2	Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego
Tabela 9.3	Wartość współczynników korelacji U Manna-Whitney'a dla zmiennej „płeć” w grupie kobiet i mężczyzn – pedagogów specjalnych (o. kierunkowy)
Tabela 9.4	Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego
Tabela 9.5	Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych (o. kierunkowy)
Tabela 9.6	Procentowy rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej (o. kierunkowy)
Tabela 9.7	Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej (o. kierunkowy)
Tabela 9.8	Statystyki opisowe dla kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości? (CSOT)
Tabela 9.9	Zestawienie poprawnych odpowiedzi uzyskanych w poszczególnych skalach CSOT

- Tabela 9.10 Twierdzenia w kwestionariuszu CSOT sprawiające pedagogom specjalnym największą trudność
- Tabela 9.11 Twierdzenia kwestionariusza CSOT najłatwiejsze w percepcji badanych pedagogów specjalnych
- Tabela 9.12 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych w skali 6. „Samoocena własnego potencjału twórczego”
- Tabela 9.13 Wartość współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami uzyskanymi w obszarze kierunkowym a wiedzą o twórczości badanych pedagogów specjalnych
- Tabela 9.14 Wyniki uzyskane w skalach CSOT przez grupę pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru kierunkowego
- Tabela 9.15 Wartość współczynników korelacji U Mann-Whitney'a dla zmiennej płęć w poszczególnych skalach kwestionariusza „Co sądzisz o twórczości?”
- Tabela 9.16 Wartości współczynników korelacji r-Pearsona między wynikami w zakresie obszaru kierunkowego a orientacją życiową pedagogów specjalnych
- Tabela 9.17 Wyniki uzyskane w skalach TOŻ przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru kierunkowego
- Tabela 9.18 Wartość współczynników korelacji rho-Spearmana między wynikami uzyskanymi w zakresie obszaru kierunkowego a percepcją klimatu pracy pedagogów specjalnych
- Tabela 9.19 Wyniki uzyskane w skalach „Kwestionariusza Keratogennego Klimatu Pracy” (KKKP) przez pedagogów potencjalnie twórczych w zakresie obszaru kierunkowego

SPIS RYSUNKÓW

- Rys. 1.1 Rozwój twórczości na przestrzeni życia człowieka wg modelu czterech „t” J. C. Kaufmana i R. A. Begeheta
- Rys. 2.1 Model działania twórczego nauczyciela
- Rys. 3.1 Obszary występowania podejścia twórczego pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej
- Rys. 5.1 Układ zależności między zmiennymi
- Rys. 5.2 Wytypowane przedziały i odpowiadające im wartości stenowe dla narzędzia „Kwestionariusz Podejścia Twórczego w edukacji” (KPT)
- Rys. 5.3 Rozkład cech: płeć i wiek badanych pedagogów specjalnych
- Rys. 6.1 Rozkład zmiennej „podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej” w obszarze personologicznym
- Rys. 6.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej pedagogów specjalnych w zakresie obszaru personologicznego
- Rys. 6.3 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru personologicznego
- Rys. 6.4 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej
- Rys. 6.5 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej
- Rys. 6.6 Preferencje orientacji życiowych pedagogów specjalnych według założeń skali -18 do 18
- Rys. 6.7 Preferencje orientacji życiowych pedagogów specjalnych według wyników w próbie (średni, przeciętny wynik to „ambivalentny”)
- Rys. 6.8 Porównanie dwóch wersji interpretacji wyników uzyskanych w Skali Preferencji TOŻ
- Rys. 6.9 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o twórczy charakter działania pedagogicznego
- Rys. 6.10 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o element „nowości” w działaniu pedagogicznym
- Rys. 6.11 Rozkład odpowiedzi badanych pedagogów specjalnych na pytanie o samoocenę postawy twórczej
- Rys. 6.12 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o wymiary samorealizacji nauczyciela
- Rys. 6.13 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o istotę samorealizacji zawodowej i osobistej nauczyciela

- Rys. 6.14 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o wykorzystanie swojej osoby w charakterze narzędzia twórczego
- Rys. 6.15 Rozkład odpowiedzi badanych pedagogów specjalnych na pytanie o wpływ osoby mentora na pełnienie roli zawodowej
- Rys. 7.1 Rozkład zmiennej „podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej” w obszarze interakcyjnym
- Rys. 7.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego
- Rys. 7.3 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego
- Rys. 7.4 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego
- Rys. 7.5 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru interakcyjnego
- Rys. 7.6 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o obecność rywalizacji w grupie zawodowej
- Rys. 7.7 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o subiektywne postrzeganie czasu pracy
- Rys. 8.1 Rozkład zmiennej „podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej” w obszarze środowiskowym
- Rys. 8.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego
- Rys. 8.3 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego
- Rys. 8.4 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru środowiskowego
- Rys. 8.5 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej
- Rys. 8.6 Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów specjalnych w zakresie czynnika „wolność i debata
- Rys. 8.7 Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów specjalnych w zakresie czynnika „wyzwanie”
- Rys. 8.8 Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów specjalnych w zakresie czynnika „konflikt”

- Rys. 8.9 Percepcja konfliktowości środowiska pracy pedagogów specjalnych w ocenie kobiet i mężczyzn
- Rys. 8.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego
- Rys. 8.10 Percepcja konfliktowości środowiska pracy ze względu na wiek pedagogów specjalnych
- Rys. 8.11 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o ograniczenia występujące w edukacji
- Rys. 8.12 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie dotyczące motywowania do kreatywności w pracy
- Rys. 9.1 Rozkład zmiennej „podejście pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej” w obszarze kierunkowym
- Rys. 9.2 Rozkład zmiennej „płeć” w poszczególnych typach podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego
- Rys. 9.3 Rozkład zmiennej „wiek” w poszczególnych typach podejścia do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego
- Rys. 9.4 Rozkład zmiennej „stopień awansu zawodowego” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej w zakresie obszaru kierunkowego
- Rys.9.5 Rozkład zmiennej „staż pracy” według typów podejścia pedagogów specjalnych do praktyki edukacyjnej (o. kierunkowy)
- Rys 9.6 Ilość twierdzeń reprezentujących kategorie „trudne/łatwe”
- Rys. 9.7 Procentowy rozkład odpowiedzi na twierdzenie 44
- Rys. 9.8 Rozkład odpowiedzi na twierdzenie 45
- Rys. 9.9 Rozkład odpowiedzi na twierdzenie 46
- Rys. 9.10 Rozkład odpowiedzi na twierdzenie 47
- Rys. 9.11 Rozkład odpowiedzi na twierdzenie 48
- Rys. 9.12 Trafność określania „cech ludzi twórczych” przez kobiety i mężczyzn – pedagogów specjalnych
- Rys. 9.13 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie dotyczące innowacji jako miary twórczości pedagogicznej
- Rys. 9.14 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie dotyczące zastosowania innowacji stworzonej przez innego nauczyciela
- Rys. 9.15 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie dotyczące utworzenia innowacji pedagogicznej
- Rys. 9.16 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o rodzaj utworzonej innowacji (w grupie 47 nauczycieli)

Rys. 9.17 Rozkład odpowiedzi pedagogów specjalnych na pytanie o sposób realizacji innowacji