

Przemysław Ziółkowski

UNIWERSYTET DLA DZIECI

Uniwersytet Dziecięcy Wyższej Szkoły Gospodarki
jako przykład innowacji pedagogicznej
na rzecz rozwoju twórczości i kreatywności dziecięcej

Bydgoszcz 2016

RECENZENCI

prof. WSG dr Alicja Kozubska
prof. dr hab. Elżbieta Szubertowska

REDAKCJA JEZYKOWA I KOREKTA

Bartosz Jan Ludkiewicz

SKŁAD

Adriana Górski

PROJEKT OKŁADKI

Studio Grafiki Wyższej Szkoły Gospodarki

Wydawnictwo Uczelniane
Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy
ISBN: 978-83-65507-00-6

Ark. wyd. 7,4

Bydgoszcz 2016

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
1. KSZTAŁCENIE USTAWICZNE	11
1.1. Rys historyczny kształcenia ustawicznego	11
1.2. Definicja, cele kształcenia ustawicznego	12
1.3. Istota i wymiar kształcenia ustawicznego	15
1.4. Formy kształcenia ustawicznego	17
2. INNOWACYJNOŚĆ	21
2.1. Pojęcie innowacji	22
2.2. Istota innowacji pedagogicznych	24
2.3. Rodzaje innowacji pedagogicznych	26
2.4. Innowacyjność w praktyce edukacyjnej	33
3. TWÓRCZOŚĆ	35
3.1. Główne teorie twórczości	38
3.2. Wymiary twórczości	42
3.3. Poglądy na temat twórczości dzieci	46
3.4. Czynniki wpływające na zdolności twórcze dzieci	49
3.5. Metody i techniki stymulujące aktywność i myślenie twórcze dzieci	52
3.6. Postawienie diagnozy dotyczącej uzdolnienia twórczego dziecka	56
3.7. Rola rodziców w kształtowaniu postawy twórczej dziecka	59
3.8. Zadania pedagogów w przygotowaniu dziecka do aktywnego twórczego życia	63
4. KREATYWNOŚĆ	69
4.1. Kreatywny nauczyciel – możliwości i ograniczenia	73
4.2. Przykłady kreatywności w pracy nauczycielskiej	75

5. UNIwersYTETY DZIECIĘCE	81
5.1. Historia uniwersytetów dziecięcych w Europie i na świecie	81
5.2. Historia uniwersytetów dziecięcych w Polsce	83
5.3. Cele i idea uniwersytetów dziecięcych	96
5.4. Charakterystyka wybranych uniwersytetów dziecięcych w Polsce	97
5.5. Oferta uniwersytetów dziecięcych w Polsce	106
5.6. Organizacja zajęć na uniwersytecie dziecięcym	108
5.7. Zasady uczestnictwa w uniwersytecie dziecięcym	110
5.8. Wykładowcy uniwersytetów dziecięcych w Polsce	112
5.9. Charakterystyka rozwojowa uczestników uniwersytetów dziecięcych	116
5.10. Wpływ dziecięcych uniwersytetów na wszechstronny rozwój dziecka	128
5.11. Perspektywy rozwoju uniwersytetów dziecięcych w Polsce	135
6. UNIwersYTET DZIECIĘCY WYŻSZEJ SZKOŁY GOSPODARKI W BYDGOSZCZY	143
6.1. Historia i motywy powołania Uniwersytetu Dziecięcego WSG	143
6.2. Cele i zadania Uniwersytetu Dziecięcego WSG	146
6.3. Oferta Uniwersytetu Dziecięcego WSG	147
6.4. Funkcjonowanie Uniwersytetu Dziecięcego WSG	148
6.5. Regulamin Uniwersytetu Dziecięcego WSG	150
6.6. Wykładowcy i tematyka zajęć na Uniwersytecie Dziecięcym WSG	153
6.7. Działalność dodatkowa Uniwersytetu Dziecięcego WSG	154
ZAKOŃCZENIE	161
BIBLIOGRAFIA	163
ZALĄCZNIK	171
FRAGMENTY RECENZJI	187

WSTEP

Przemiany gospodarczo-ekonomiczne, ustrojowe, polityczne, społeczne, jakie dokonują się w Polsce od 1989 roku, powodują istotne zmiany w funkcjonowaniu systemów opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i kulturalno-oświatowych. Zmiany te przejawiają się, między innymi wzrastającą liczbą funkcji i zadań stawianych szkołom i placówkom oświatowym przez społeczeństwo. Z tego powodu praca nauczycieli staje się coraz bardziej złożona, związana z większymi wymaganiami i odpowiedzialnością. Oczekiwania społeczne w stosunku do nauczycieli dotyczą efektywnego rozwiązywania przez nich wielu problemów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, profilaktycznych, kulturalnych czy społecznych. Chęć sprostania im skłania nauczycieli do tworzenia nowatorskich rozwiązań, poszukiwania nowych możliwości działania, sposobów aktywizacji uczniów, pobudzania ich do samodzielności myślenia i zachowania. Chodzi przede wszystkim o podejmowanie przez nauczycieli działań innowacyjnych, nieszablonowych, niekonwencjonalnych, twórczych pedagogicznie.

Znaczące zmiany zachodzą także w obszarze szkolnictwa wyższego. Dynamiczny wzrost liczby szkół wyższych na przełomie XX i XXI wieku spowodował także zwiększenie liczby funkcji szkół wyższych, których domeną było przez wiele lat kształcenie studentów i prowadzenie badań naukowych. Dziś do tych dwóch filarów szkoły wyższej dołożyć można z pewnością ideę kształcenia ustawicznego, popularyzacji i upowszechniania nauki

czy integrację środowisk edukacyjnych. Realizacja tych rozbudowanych funkcji szkoły wyższej przybiera różnorodne formy, począwszy od realizacji kursów, szkoleń, studiów podyplomowych prowadzonych przez uczelnie wyższe, na uniwersytetach trzeciego wieku, uniwersytetach otwartych i uniwersytetach dziecięcych kończąc. To właśnie te ostatnie będą przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu. Nikt bowiem jeszcze dwadzieścia lat temu nie przewidziałby, że szkoły wyższe zaczną interesować się dziećmi, a już na pewno, że będą organizować dla nich czas wolny i prowadzić zajęcia. Obecnie poza uniwersytetami dziecięcymi przy wielu uczelniach tworzone są żłobki i przedszkola akademickie, a w czasie wakacji letnich i ferii zimowych uczelnie organizują półkolonie naukowe dla najmłodszych. Przykładem takiej uczelni jest Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, która od 2010 roku prowadzi uniwersytet dziecięcy i półkolonie naukowe, od 2013 roku przedszkole akademickie, od 2015 żłobek akademicki, zaś w perspektywie ma utworzenie artystycznej szkoły podstawowej. Czy takie działania to potrzeba czasu? Konieczność ekonomiczna związana z dodatkowym źródłem dochodu dla uczelni? A może potrzeba wypełnienia coraz częściej pustych sal i zagospodarowania godzin dla kadry naukowo-dydaktycznej szkół wyższych? Nic bardziej mylnego. Szkoły wyższe stają się obecnie w swoich środowiskach liderami i kreatorami stymulowania innowacyjnych rozwiązań, inspirowania do zmian i wdrażania nowatorskich rozwiązań, pobudzania kreatywności i popularyzowania twórczości, a przede wszystkim stwarzają płaszczyznę do realizacji kształcenia ustawicznego.

Powstające przy uczelniach wyższych uniwersytety dziecięce organizują zajęcia dla dzieci, dzięki czemu stają się rzeczywistym wsparciem dla ich rozwoju. Istotnym warunkiem prawidłowego rozwoju w tej sytuacji jest jednak optymalne przystosowanie uniwersytetów dziecię-

cych do nowych warunków społecznych i cywilizacyjnych oraz wyposażenie ich w narzędzie, które w przyszłości pozwoli im sprostać wymaganiom i wyzwaniom współczesnego świata – czyli w wiedzę. Uniwersytety dziecięce wprowadzają w tej kwestii specjalne rozwiązania mające korzystnie oddziaływać na rozwój i lepsze, prawidłowe funkcjonowanie dzieci. Dzięki uniwersytetom dziecięcym, które stworzyły specjalne oferty dla najmłodszych, pragnąc przy tym przedstawić edukację w taki sposób, by kojarzona była z przygodami pełnymi ciekawostek, które niewątpliwie rozbudzają w dzieciach naukową pasję.

Stwierdzenie, że uniwersytety dziecięce są nowatorskim elementem oferty uniwersyteckiej, jak również obserwacja i analiza współczesnej praktyki pedagogicznej pozwala na dość paradoksalne stwierdzenie, że zaistniał swego rodzaju przerost ofert nowatorskich rozwiązań. Trudno współcześnie wskazać szkołę, uczelnię, placówkę doskonalenia nauczycieli, która nie akcentowałaby w swoim wizerunku różnych aspektów innowacyjności. Tenże przerost budzi z jednej strony nadzieję na pozytywne zmiany w polskiej edukacji, z drugiej zaś rodzi uzasadnioną potrzebę bardziej krytycznego spojrzenia na jakość innowacyjnych rozwiązań w oświacie. Analiza treści projektów innowacji zamieszczanych na stronach internetowych pozwala stwierdzić, że zawarte w nich rozwiązania są niekiedy pozbawione solidnych podstaw teoretycznych, nie wypełniają znamion nowatorstwa, nie wpisują się w wizję rozwoju szkoły czy regionu, promują stosowanie nowości, ale tylko technologicznych. Nierzadko także pod pojęciem opistywanej innowacji nie kryje się w gruncie rzeczy nic nowego, a jedynie inaczej nazywane czy opisane rozwiązanie, które stosowane było i jest od wielu lat, ale pod nieco inną formą. Stan ten nie jest korzystny, marnotrawi się bowiem duży potencjał innowacyjności nauczycieli, który można byłoby pożytkować w inny, lepszy sposób.

Badania nad aktywnością twórczą dzieci są przedmiotem zainteresowania wielu psychologów i pedagogów, którzy różnią się w swoich poglądach na ten temat. Niepodważalnym wydaje się być jednak fakt, że rozwój tej aktywności determinowany jest wieloma różnymi czynnikami, wśród których najważniejszy jest czynnik środowiskowy. W związku z tym główną rolę w przygotowaniu dziecka do życia w ciągle zmieniającym się świecie odgrywają rodzice, którzy kształtują osobowość dziecka, wpływają na jego postawy, umiejętności i zdolności. To rodzice powinni pomagać swoim dzieciom rozwijać wyobraźnię, zachęcać do realizacji swoich pomysłów i podtrzymywać w nich chęć rozwijania własnych zainteresowań. Obok środowiska rodzinnego ważną rolę w rozwoju dzieci odgrywa edukacja przedszkolna, w której nauczyciel ma ogromny wpływ na ukierunkowanie zdolności dzieci. To on właśnie, jeśli jest skuteczny i posiada umiejętności niezbędne w kształtowaniu postaw twórczych, może mieć wpływ na znalezienie dziedziny, w której dziecko będzie się realizowało i rozwijało swoje zdolności twórcze. Bardzo ważna w wychowaniu i prawidłowym rozwoju talentów jest także współpraca pedagogów z rodzicami, która powinna opierać się na zaufaniu i – co najważniejsze – powinna być ukierunkowana na dobro dziecka. Wydaje się, że ciągle zmieniające się otoczenie wymusza na rodzicach i pedagogach odpowiednie przygotowanie, dzięki któremu dzieci będą mogły prawidłowo funkcjonować i rozwijać swoje pasje.

Innowacyjność, twórczość czy kreatywność to bezdyskusyjne katalizatory rozwoju szkoły oraz jej podmiotów – nauczycieli i uczniów. Wciąż jednak pojęcie kreatywności wzbudza w wielu decydentach oświatowych oraz nauczycielach lęk, który wynika prawdopodobnie ze strachu przed zmianą i nieznanym. Niechętnie bowiem pozbywamy się starych i sprawdzonych schematów działania i myślenia, by zastąpić je innymi metodami, które jednak mogą poprawić efektywność naszej pracy, a więc nauczania i uczenia

się. Kreatywność wynikająca z pomysłowości i skutkująca powstaniem wartościowych idei, relacji czy metod stanowi ważne źródło satysfakcji oraz wymierną korzyść zarówno dla poszczególnych uczniów, jak i nauczycieli.

W niniejszej książce podjęta została próba wyjaśnienia pojęć innowacji, twórczości i kreatywności w kontekście działań realizowanych przez uczelnie wyższe, na rzecz dzieci i młodzieży. To właśnie liczne działania podejmowane przez środowiska edukacyjne; szkoły ale przede wszystkim uczelnie wyższe wpisują się złotymi literami w księdze realizacji idei kształcenia ustawicznego. Przykładem takich działań są właśnie prowadzone od kilku lat przez szkoły wyższe uniwersytety dziecięce. Dla autora książki uniwersytety dziecięce są innowacyjnym ogniwem realizacji kształcenia ustawicznego, wyposażającym dzieci w takie cechy jak twórczość czy kreatywność.



1

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE

1.1.

Rys historyczny kształcenia ustawicznego

Idea ciągłości kształcenia zrodziła się w kręgach starożytnych myślicieli, twórców znanych szkół intelektualnych: Konfucjusza, Hipokratesa, Sokratesa i Platona. Potrzebę uczenia się przez całe życie zauważył twórca greckiej poezji dydaktycznej Hezjod, do konieczności edukacji przekonywał ateński mąż stanu Solon, natomiast rzymski retor, pisarz i poeta Seneka Młodszy wyraził bardzo dobrze znany do dziś pogląd, że na naukę nigdy nie jest za późno. Kolejną zwartą koncepcję kształcenia stworzył już w czasach nowożytnych Jan Amos Komeński, mówiąc, że dla człowieka każdy wiek jest szkołą. W okresie oświecenia natomiast na naukę ustawiczną zwracali uwagę filozofowie Jan Jakub Rousseau i Jan Antoni Condorcet¹.

Warto wspomnieć także, że kształcenie ustawiczne jest wspierane przez UNESCO. Dzięki działaniom organizacji edukacja permanentna stała się ważną zasadą panującą w polityce edukacyjnej państw członkowskich. W roku 1974 UNESCO „podjęło uchwałę o kształceniu ustawicz-

¹ T. Aleksander, *Kształcenie ustawiczne*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 296–297.

nym jako dominującej zasadzie reform oświatowych i zleciło państwu członkowskim aktywne realizowanie tej zasady w praktyce oświatowej”².

Również w samej Polsce edukacja ustawiczna miała bogatą historię. Idea kształcenia ustawicznego podnoszona była bowiem przez filozofów i pisarzy minionych epok: Szymona Marycjusza, Andrzeja Frycza Modrzewskiego, a także przez członków Komisji Edukacji Narodowej. Z kolei Józef Pólturzycki podaje, że „polska myśl i literatura pedagogiczna od dawna wprowadzają ideę edukacji ustawicznej do systemu kształcenia dorosłych i całego systemu edukacji. Jako pierwszą należy przypomnieć Irenę Drozdowicz-Jurgielewiczową, która już w 1936 roku w propozycji dydaktyki dorosłych nawiązywała do poglądów B. Yeaxlee”³.

Współcześnie społeczeństwo zauważa zarówno potrzebę edukacji permanentnej, jak i jej rozwój, o czym może świadczyć dostępna na rynku bogata oferta edukacyjna, organizowane kursy, szkolenia, szkoły wieczorowe i zaoczne. W ostatnich latach popularne stały się również w Polsce uniwersytety trzeciego wieku, które dają szansę rozwoju ludziom starszym, a także uniwersytety dziecięce, które swoją ofertę kierują do dzieci.

1.2. Definicja, cele kształcenia ustawicznego

Zdobywanie i poszerzanie zakresu wiedzy to w odniesieniu do każdego człowieka proces trwający przez całe jego

² Z. Kruszewski, J. Pólturzycki, E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2003, s. 7.

³ J. Pólturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „E-mentor” [online] 2004, nr 5 (7), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/97> [dostęp: 17 lipca 2016 r.].

życie. Popularnym staje się pojęcie „kształcenie ustawiczne”. Jest ono obecnie terminem znanym, używanym, ale dotychczas nie ma jednej, sprecyzowanej jego definicji.

Ryszard Wroczyński kształcenie ustawiczne pojmuje jako szczególne zjawisko wychowawcze wobec zmiennej cywilizacji, która ciągle ulega przeobrażeniom zarówno kulturowym, jak i społecznym, a także postępom technologii. Jest to edukacja, która dotrzymuje kroku rozwojowi. Z kolei Tadeusz Aleksander określa ją jako „współczesny model edukacji polegający na ciągłym odnawianiu i podnoszeniu wiedzy i kwalifikacji ogólnych i zawodowych, trwający w ciągu całego życia jednostki”⁴. Najpełniejszą definicję podaje Andrzej Cieślak. Postrzega on owe kształcenie jako utworzenie warunków do rozwoju usposobienia, który jest stały i wszechstronny w każdym etapie życia jednostki. Ujmuje zatem swoją definicją etap od narodzin aż do skraju życia. Powoduje to wówczas potrzebę pełniejszego zjednoczenia całości szczebli systemu oświatowego, począwszy od przedszkoli do placówek dla osób dorosłych. Autor definicji zaznaczał, iż edukacja dorosłych zajmuje kluczowe miejsce, ale stanowi także element kształcenia ustawicznego⁵.

Termin „kształcenie” według Wincentego Okonia jest „jednym z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych”⁶. Problem jednoznaczności terminu wynika z różnych poglądów autorów dzieł pedagogicznych. Najogólniej oznacza czynność kształcenia i jej wynik, czyli cel kształcenia, którym jest wykształcenie.

Pojęcie „kształcenie ustawiczne” rozumiane jest jako kształcenie permanentne, edukacja permanentna, kształcenie ciągłe, kształcenie nieustające, oświata ustawiczna.

⁴ A. Frackowiak, *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*, wyd. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom 2012, s. 49.

⁵ Ibidem, s. 50.

⁶ Ibidem.

Tożsamymi terminami stosowanymi w innych krajach są: *Life-long education, education permanente, Lebens-langes Lernen, niepriorywne obrazowanie*. Definicja kształcenia ustawicznego formuluje się niejednolicie. Wszystkie zagadnienia natomiast wskazują na ciągły proces doskonalenia kwalifikacji, uczenia się człowieka przez całe życie.

Wincenty Okoń podaje, że kształcenie ustawiczne to „kształcenie ciągłe, proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych; zasada współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie trwa przez całe życie człowieka, obejmując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych”⁷.

Wobec gwałtownych zmian, jakim podlega rzeczywistość, a zwłaszcza wobec tempa postępu naukowo-technicznego, wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym stopniowo staje się przestarzałe. Koniecznością zatem jest kontynuowanie kształcenia przez całe życie w takich formach organizacyjnych i rozmiarach, jakie dla przedstawicieli danego zawodu są optymalne, tzn. jakie umożliwiają im odnawianie i rozszerzanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych”.

Z kolei zdaniem Czesława Kupisiewicza kształcenie ustawiczne „stanowi logiczną konsekwencję rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej, a zarazem niezbędny warunek przystosowania się człowieka do stale zmieniających się form życia i pracy”⁸.

Edukacja permanentna ma na celu głównie ukształtowanie człowieka doskonalącego siebie, charakteryzującego się pomysłowością, kreatywnością, twórczością. Nie polega ona tylko na przekazywaniu człowiekowi wiedzy, ale na samodzielnym jego uczeniu się, rozwijaniu osobo-

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 190.

⁸ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1995, s. 56.

wości, uzupełnianiu i uaktualnianiu wykształcenia. Celem kształcenia ustawicznego jest zatem ciągle pogłębianie wiadomości, umiejętności, wzorów życia przez osoby dorosłe, aby były one świadome zmieniających się warunków życia, pracy, nauki, wypoczynku i normalnie w tym otoczeniu funkcjonowały. Cele te są powiązane ze zmieniającym się rynkiem pracy, rozwojem życia gospodarczego, a także potrzebą zapewnienia optymalnych warunków egzystencji. Edukacja ustawiczna opiera się na potrzebie modernizacji procesów produkcyjnych, technologii, poprawie organizacji i wydajności pracy. Procesy te przyczyniają się do rozwoju techniki, technologii oraz lepszego rozwijania doświadczeń i uzdolnień człowieka. Kształcenie ustawiczne jest potrzebne człowiekowi, aby był lepszy, sprawniejszy i szczęśliwszy⁹.

Permanentna edukacja sprzyja stworzeniu społeczeństwa bogatego w wiedzę, cechującego się innowacyjnością. Ciągłe kształcenie daje ludziom szansę nie tylko na uzyskanie zatrudnienia, ale również na osobiste spełnienie się.

1.3. Istota i wymiar kształcenia ustawicznego

Istotą kształcenia ustawicznego jest ciągły rozwój człowieka trwający całe jego życie. Według Ryszarda Wroczyńskiego edukacja ustawiczna „jest to edukacja nadążająca za rozwojem i służąca potrzebom rozwoju”¹⁰. Permanentna nauka polega na nabywaniu kwalifikacji, a co za tym idzie – zwiększeniu możliwości na otrzymanie wymarzonej pracy, zapewnienie awansu czy stabilności zatrudnie-

⁹ L. Turos, *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1993, s. 30.

¹⁰ R. Wroczyński, *Edukacja ustawiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1996, s. 173.

nia. Edukacja ustawiczna powinna służyć człowiekowi we wszystkich etapach jego życia, poczynając od dzieciństwa, poprzez młodość, dorosłość, aż po starość.

Zdaniem Lucjana Turowsa „generalna zasada kształcenia ustawicznego oznacza, że w procesie programowania i organizowania edukacji we wszystkich jej wymiarach i na wszystkich poziomach należy respektować ciągłość doświadczeń, potrzeb, aspiracji, wiadomości i umiejętności tworzenia warunków permanentnego ich doskonalenia, uzupełniania i unowocześniania, wiązania w logiczne i merytoryczne całości, użytkowania w różnorodnych coraz to nowych sytuacjach życiowych”¹¹. Zgodnie z myślą autora ciągła nauka i praca doskonalili człowieka, umożliwiając mu odnalezienie się w stale zmieniającej się rzeczywistości.

Edukacja ustawiczna rozpatrywana jest w trzech wymiarach. Tadeusz Aleksander wyróżnia wymiar czasowy, wymiar przestrzenny oraz wymiar metodyczny i treściowy. Pierwszy, czasowy, skierowany jest na wszystkie okresy życia człowieka. Integruje zwarty system dydaktyczno-wychowawczy. Drugi, przestrzenny wymiar kształcenia ustawicznego integruje procesy dydaktyczne i wychowawcze instytucji i środowisk, z którymi styka się człowiek. Są to przedszkola, szkoły, zakłady pracy, środowiska lokalne, grupy rówieśnicze, placówki służby zdrowia i porządku publicznego. Trzeci wymiar ma charakter „głębi”, „jakości”. Integruje zajęcia o różnym stopniu trudności, wymagające od uczącego się różnego wysiłku umysłowego. Zajęcia zaczynają się od łatwych form kształcenia po wymagające intensywnego wysiłku intelektualnego¹².

¹¹ L. Turowski, op. cit., s. 32.

¹² T. Aleksander, *Kształcenie ustawiczne*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk, op. cit., s. 304–306.

1.4.

Formy kształcenia ustawicznego

Formy kształcenia ustawicznego mogą być realizowane niejednocie. „Słownik Europejskiego Funduszu Społecznego” definiuje dwie podstawowe formy kształcenia ustawicznego – kształcenie ustawiczne w formach szkolnych oraz kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych.

Kształcenie ustawiczne w formach szkolnych określa się jako „formy uzyskiwania i uzupełniania formalnego wykształcenia przez osoby dorosłe w szkołach dla dorosłych, przez którą na podstawie ustawy o systemie oświaty rozumie się szkołę, w której stosuje się odrębną organizację kształcenia i do której przyjmowane są osoby mające 18 lat, a także kończące 18 lat w roku kalendarzowym, w którym przyjmowane są do szkoły”¹³. Zgodnie z tą definicją do instytucji prowadzących formy szkolne zalicza się państwowe szkoły dla dorosłych oraz niepaństwowe, zarazem społeczne i prywatne. Edukacja może być prowadzona w szkołach dla dorosłych, na studiach, ośrodkach doskonalenia zawodowego, centrach kształcenia ustawicznego, centrach kształcenia praktycznego.

Definicja kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych mówi, iż są to „formy uzyskiwania i uzupełniania wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego oraz ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego”¹⁴. Powyższe formy mogą być prowadzone m.in. przez: stowarzyszenia gospodarcze, stowarzyszenia społeczne, stowarzyszenia edukacyjne, organizacje społeczno-polityczne, organizacje wyznaniowe,

¹³ *Słownik Europejskiego Funduszu Społecznego* [online], https://www.efs.gov.pl/Słownik/Strony/Kształcenie_ustawiczne_w_formach_szkolnych.aspx [dostęp: 17 lipca 2016 r.].

¹⁴ *Ibidem*.

związki zawodowe, zakłady pracy, kluby zainteresowań, fundacje, komercyjne spółki w różnych dziedzinach szeroko rozumianej gospodarki narodowej. Nauka odbywać się może na uniwersytetach powszechnych, uniwersytetach dziecięcych, uniwersytetach trzeciego wieku, studiach oświatowych czy kursach zawodowych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych określa nowe rodzaje form kształcenia obejmujące: „kwalifikacyjny kurs zawodowy, kurs umiejętności zawodowych, kurs kompetencji ogólnych, turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników; inny kurs (niż wymienione powyżej) umożliwiający uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych”¹⁵.

Formy kształcenia ustawicznego różnią się od siebie wieloma czynnikami, do których można zaliczyć zakres merytoryczny, poziom przekazywanej wiedzy, czas trwania, miejsce nauki. Kształcenie ustawiczne może być realizowane również w sposób formalny, nieformalny lub pozaformalny.

Kształcenie formalne to „kształcenie w systemie instytucjonalnym, którego wyróżnikiem jest nie tyle miejsce (np. szkoła lub instytucja szkoląca), co program umożliwiający zdobycie uznawanych w danym systemie prawnym kwalifikacji”¹⁶. Kształcenie odbywa się na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczych szkół zawodowych, szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, szkół policealnych oraz na studiach wyższych i doktoranckich. Formalne kształcenie polega na zmianie w poziomie wykształcenia.

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012 r. poz. 186, z późn. zm.).

¹⁶ Ibidem.

Kształcenie nieformalne formułuje się jako „kształcenie zamierzone (samodzielne uczenie się) i niezamierzone (występujące bezwiednie w sytuacjach życia codziennego, także w pracy poza organizowanymi tam szkoleniami formalnymi i pozaformalnymi)”¹⁷.

Z kolei kształcenie pozaformalne to „kształcenie instytucjonalne i sformalizowane realizowane poza programami umożliwiającymi zdobycie uznawanych w danym systemie prawnym kwalifikacji (typowym przykładem są szkolenia oparte na doświadczeniu firm, korporacji, organizacji społecznych)”¹⁸. Kształcenie takie według definicji polega na organizowanych działaniach edukacyjnych, które nie są świadczone przez instytucje formalne. Nauka odbywa się w formie kursów, konferencji, seminariów, wykładów, także lekcji prywatnych oraz e-learningu. Pozaformalne kształcenie nie powoduje zmian w poziomie wykształcenia.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.



2

I N N O W A C Y J N O Ś Ć

Pojęcie innowacji zostało wprowadzone do języka nauk społecznych w Polsce przez Zbigniewa Pietrasińskiego. Wskazał on, że innowacje to „zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp”¹⁹. W naukach pedagogicznych pojęcie to zostało uowszechnione w latach sześćdziesiątych XX wieku.

Terminy „innowacja” i „innowacyjność” stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania we współczesnym dialogu publicznym, w tym edukacyjnym. Sam Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej ogłosiły rok 2009 Rokiem Kreatywności i Innowacji. Głównym celem działań podejmowanych w tamtym czasie było uświadomienie wszystkim, że kreatywność i innowacyjność są kluczem nie tylko do gospodarczego, kulturalnego czy naukowego rozwoju regionów i krajów, ale też indywidualnego rozwoju każdego człowieka. Co więcej: w licznych dokumentach i aktach prawnych Unii Europejskiej kwestie związane z innowacyjnością traktuje się priorytetowo. Jako przykład może posłużyć Strategia Europa 2020, w której jako priorytet

¹⁹ Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, wyd. PWN, Warszawa 1970, s. 5.

wskazano: „rozwój inteligentny: rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji”. Również w Polsce w różnych dokumentach, programach i konkursach wskazuje się na rangę innowacyjności w rozwoju przedsiębiorstw czy instytucji naukowych. Przy czym, co istotne, głównym sposobem realizacji tych priorytetów powinna być odpowiedniej jakości edukacja.

2.1. Pojęcie innowacji

Termin „innowacja” pochodzi od łacińskiego słowa *innovatio*, co oznacza odnowienie. Pojęcie to jest bardzo pojemne, dotyczy zdarzeń o różnym charakterze. Można nim obejmować wszystko, co nowe, tj. zmiany techniczne, technologiczne, organizacyjne, zmiany w systemach zarządzania, w komunikacji międzyludzkiej w świecie mediów, mody, a także w sposobach myślenia. Innowacje zmieniają istniejące stany rzeczy. Idee innowacyjne powstają zarówno w umysłach pojedynczych ludzi, jak i całych zespołów. Wdrażane do praktyki stają się innowacjami. Wymagają ogromnej pracy, starannego przygotowania. Wywołują skutki nie do przecenienia we wszystkich dziedzinach życia²⁰.

Termin „innowacja” najczęściej utożsamiany jest z terminem „zmiana”. Jednak o ile każda innowacja oznacza pewną zmianę, o tyle nie każda zmiana może być uznana za innowację. Innowacje są to bowiem zmiany o charakterze jakościowym, przyczyniające się do rozwoju, postępu, a ich wewnętrzna siła polega na tym, że są w stanie naruszyć równowagę w danej dziedzinie. Pojęciem innowacji można objąć i takie zmiany, które po pewnym czasie okazały się nietrafione, lecz wprowadzone były w celu udo-

²⁰ L. Białoń, *Zarządzanie działalnością innowacyjną*, wyd. Placet, Warszawa 2010, s. 12.

skonalenia czegoś, z intencją przyczynienia się do postępu. Andrzej Pomykalski wyjaśnia innowację jako proces obejmujący wszystkie działania związane z kreowaniem pomysłu, a następnie jego wdrażaniem, a innowacyjność oznacza zdolność organizacji do poszukiwania, wdrażania i upowszechniania innowacji²¹.

Związek innowacyjności z koniecznością realizacji procesów twórczych dostrzegł Henryk Saulowicz Altszuler. Podkreślał on złożoność tej umiejętności oraz odmienność w sposobie organizowania, syntezy i wyrażania wiedzy, postrzegania świata i tworzenia nowych idei, perspektyw, reakcji i produktów²².

Innowacje można rozpatrywać jako coś nowego i oryginalnego. Eugenia Lesiak-Laska rozumie nowość w dwojaki sposób – jako nowość absolutną i względną. Za „nowość absolutną” uważa rozwiązania techniczne, w ogóle dotychczas nieznanne. Zaś określenie „nowość względna” dotyczy rozwiązań już stosowanych w innym środowisku, układzie społecznym, miejscu²³.

Roman Schulz proponuje posłużyć się trzema głównymi znaczeniami pojęcia „innowacja”, tj.: atrybutowym, czynnościowym i rzeczowym rozumieniem innowacji. W znaczeniu atrybutowym innowacja oznacza określoną cechę zachowania lub działania, mianowicie ich twórczy i nierutynowy charakter. Innowacyjność jest raczej „wspólną własnością określonych zachowań i działań, takich mianowicie, które przebiegają w sposób refleksyjny, nierutynowy, plastyczny, dostosowany”. W ujęciu atrybutowym „zachowania o charakterze innowacyjnym można przypisywać

²¹ A. Wojtczuk-Turek, *Znaczenie wiedzy jako istotnego komponentu kompetencji twórczych w generowaniu innowacji*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, S. Popek (red.), wyd. UMCS, Lublin 2009, s. 194.

²² G.S. Altszuler, *Algorytm wynalazku*, wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1972, s. 33.

²³ E. Lesiak-Laska, *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych*, wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998, s. 11.

indywiduom, ale także określonym grupom społecznym, organizacjom formalnym lub większym systemom społecznym”. W tym znaczeniu można mówić o osobowości innowacyjnej, o systemie kreatywnym, o organizacji innowacyjnej. W znaczeniu czynnościowym innowacja traktowana jest jako „określony rodzaj działania, specyficzna kategoria czynności. W tak rozumianej innowacji wyróżnia się proces i program zmiany. Ten swoisty typ praktyk, w których występuje świadoma swych celów czynność zmieniania, występuje najczęściej w dziedzinie oświaty i wychowania”²⁴. Interpretacja rzeczowa pojęcia „innowacja” wiąże się z określonym produktem, rezultatem i wynikiem działania, jest składnikiem kultury.

2.2.

Istota innowacji pedagogicznych

Wyjaśniając termin „innowacja pedagogiczna”, sięgnąć należy do słownika pedagogicznego. Wincenty Okoń innowację pedagogiczną definiuje jako „zmianę struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników. Jej celem jest wprowadzenie ulepszeń dotyczących pracy nauczycieli i uczniów, programów, warunków materialnych. Innowacje wdrażane są przez jednostki, grupy bądź organizacje. W zależności od charakteru i zakresu zmian wyróżnia się nowatorstwo (działalność nauczycieli i wychowawców, mającą na celu ulepszenie wzorców pracy dydaktycznej i wychowawczej poprzez pomysły racjonalizatorskie) i twórczość pedagogiczną (proces lub wytwór działania, którego celem jest tworzenie nowych wzorców w teorii i praktyce)”²⁵.

Innowacje pedagogiczne są definiowane również jako

²⁴ R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy*, wyd. PWN, Warszawa 1980, s. 108–113.

²⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. PWN, Warszawa 1996, s. 101.

„określone przekształcenia w zasobie pedagogicznego doświadczenia, które dostarczają nowych rozwiązań dla aktualnych lub potencjalnych problemów edukacyjnych”²⁶. W związku z tym innowację pedagogiczną można rozumieć jako synonim twórczego działania, przedmiot będący składnikiem kultury lub operację zmieniania.

W literaturze przedmiotu termin „innowacja pedagogiczna” zastępowany jest wyrażeniem „innowacja edukacyjna”, rozumianym w sensie rzeczowym jako „nowy element, czyli wytwór aktywności twórczej, program zmiany, idee i treści nowatorskich przedsięwzięć w edukacji; natomiast w sensie czynnościowym – proces społecznej kreacji i przyswajania nowych rozwiązań, planowania i realizacji zmian, w toku którego jego uczestnicy się uczą”²⁷. Podkreśla się także, że innowacje pedagogiczne opierają się na inwencji, polegają na poszukiwaniach, przekształceniach praktyki oświatowej. Kryterium nowości i oryginalności uznaje się niekiedy za podstawowe dla wyróżnienia innowacji spośród innych zmian²⁸.

Innowacja to zmiana odnosząca się do całości systemu edukacyjnego, dotycząca zarówno władz oświatowych ustroju szkolnego, jak również programów nauczania. Celem owych zmian „jest przekształcanie dotychczasowej praktyki oświatowej w myśl wspomagania prawidłowego i wszechstronnego rozwoju dzieci, młodzieży czy osób dorosłych”²⁹. Potwierdza to Beata Przyborowska, która uważa, iż innowacje powstają w wyniku działania, twórczości pedagogicznej, postępu pedagogicznego³⁰.

²⁶ W. Okoń, *Szkola współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe*, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1979, s. 3.

²⁷ V. Drabik-Podgródna, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym: aplikacja rozwiązań praktycznych*, wyd. Impuls, Kraków 2005, s. 32.

²⁸ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, wyd. PWN, Warszawa 1975, s. 329.

²⁹ M. Kotarba-Kańczugowska, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, wyd. Żak, Warszawa 2009, s. 67.

³⁰ B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, wyd. UMK, Toruń 2013, s. 49.

Termin „innowacje pedagogiczne” znajduje swoje doprecyzowanie w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. Według rozporządzenia innowacje są „nowatorskimi rozwiązaniami programowymi, organizacyjnymi lub metodycznymi, mającymi na celu poprawę jakości pracy szkoły”³¹.

W dziedzinie oświaty wypracowano dotychczas wiele innowacji. Tworzą one kompleks, któremu można byłoby dać miano dorobku kulturowego oświaty. Składają się nań wszystkie urządzenia, systemy przekonań, wzory zachowań i systemy działań, które oświata opracowała w toku dotychczasowego rozwoju.

2.3. Rodzaje innowacji pedagogicznych

W literaturze przedmiotu przedstawione są różne klasyfikacje innowacji realizowanych na gruncie edukacji. Jest wiele kryteriów stanowiących podstawę ich podziału. Poniżej przedstawiono różne możliwości kategoryzowania propozycji i działań innowacyjnych.

Innowacje pedagogiczne można podzielić ze względu na tzw. obszar zastosowań. Wyróżnia się tutaj innowacje dydaktyczne, dotyczące infrastruktury szkolnej oraz dotyczące zarządzania oświatą³². Innowacje mogą też być rozumiane czynnościowo i rzeczowo. Innowacje czynnościowe traktowane są jako „działalność innowacyjna, jako proces planowania i realizacji zmiany; to całościowy cykl projektowania i/lub zastosowania nowości (np. wprowadzenie

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. 2002 Nr 56, poz. 506).

³² T. Karwat, *Podstawy innowatyki w oświacie*, wyd. CDN, Kalisz 1987, s. 11.

nowych przedmiotów nauczania, opracowanie nowych treści programowych, wdrażanie nowych form kształcenia)”. Innowacje rzeczowe zaś to „program zmiany, wytwór aktywności twórczej jako treść zmiany, jako nowy element pedagogicznego doświadczenia (np. nowa skala ocen, nowy typ ustrojowy szkoły, nowy program edukacyjny, nowa ustawa oświatowa, nowe narzędzia pracy, zachowania)”³³.

Możliwe jest również odniesienie innowacji do funkcji szkoły pojmowanych w sposób tradycyjny. Wówczas wyróżnia się innowacje:

- dydaktyczne (kształceniowe), które usprawniają proces nauczania – uczenia się i dotyczyć mogą każdego z elementów kształcenia, celów oraz treści kształcenia, zasad i metod pracy, wykorzystywanych środków, a także form organizacyjnych nauczania; np. metoda nauczania problemowego;
- wychowawcze, których celem jest rozwiązywanie problemów wychowawczych, tworzenie sytuacji, w których uczeń aktywnie rozwija wszystkie sfery swojej osobowości, oraz budowanie klimatu sprzyjającego uczeniu się; innowacje wychowawcze dotyczyć mogą wszelkich zmian w zakresie celów, treści, zasad, metod, środków oraz form oddziaływań pedagogicznych; np. udział rodziców w lekcjach wychowawczych³⁴.

W literaturze pedagogicznej możliwe jest znalezienie również opisów innowacji opiekuńczych i terapeutyczno-zdrowotnych³⁵.

Kolejnym kryterium podziału innowacji jest ich treść. Na podstawie tego kryterium wyróżnia się innowacje:

- programowe – dotyczą zmian treści lub struktury /

³³ B. Przyborowska, op. cit., s. 53–54.

³⁴ T. Karwat, op. cit., s. 11–18.

³⁵ M. Kotarba-Kańczugowska, op. cit., s. 19.

układu / programów kształcenia, mogą obejmować cały ustrój szkolny, poziom, kierunek kształcenia, jeden przedmiot w skali lokalnej, regionalnej, krajowej;

- metodyczne – dotyczą doskonalenia metod nauczania: uczenia się i wychowania, technologii nauczania, związane są bezpośrednio z warsztatem pracy nauczyciela; zakres zastosowania tych innowacji jest szeroki i może dotyczyć wszystkich przedmiotów (np. wprowadzenie pracy grupowej, nauczania problemowego), poszczególnych działów i przedmiotów (np. kształtowanie wyobraźni i intelektu w nauczaniu matematyki), poszczególnych zajęć dydaktyczno-wychowawczych (zajęcia pozalekcyjne, lekcje wychowawcze itp.) czy poszczególnych tematów w ramach jednego przedmiotu; mają charakter eksperymentalny, dlatego przed ich upowszechnieniem wymagają sprawdzenia; na ogół bywają systematycznie doskonalone;
- organizacyjne – dotyczą organizacji życia szkoły, współpracy ze środowiskiem i organizacji zarządzania oświatą, łączą się często z metodycznymi;
- ustrojowe – dotyczą modelu ustrojowego systemu oświatowo-dydaktycznego w całości, jego części lub instytucji (np. powstanie szkół niepublicznych, wprowadzenie szkoły podstawowej 6-letniej);
- systemowe – dotyczą całości systemu edukacyjnego: form ustrojowych, programu, metod i organizacji kształcenia, najczęściej są wprowadzane przez władze centralne (np. reforma ustrojowa szkoły polskiej); wymagają gruntownego przygotowania teoretycznego, eksperymentalnej weryfikacji, warunków realizacji, przygotowania opinii społecznej, zapobiegania ujemnym skutkom³⁶.

³⁶ W. Okoń, *Szkola współczesna...*, op. cit., s. 330–336.

W literaturze pedagogicznej można także spotkać podział innowacji ze względu na źródło (potrzeby samej szkoły – potrzeby całego systemu oświaty). Posługując się tym kryterium wyróżnia się innowacje:

- zewnętrzne (makrosystemowe), które tworzone są centralnie dla całego systemu oświatowego; najczęściej są one inicjowane odgórnie przez władze oświatowe jako odpowiedź na zauważalny kryzys w oświacie i nastawione są na skuteczność działania, korzyść całego systemu oświatowego; takie innowacje wspomagają standaryzację pracy szkół różnego szczebla; większość propozycji przeobrażania współczesnej szkoły zawartych w międzynarodowych raportach edukacyjnych ma właśnie charakter innowacji makrosystemowych;
- wewnętrzne (mikrosystemowe), które inicjowane są przez nauczycieli wewnątrz szkoły i służą rozwiązywaniu konkretnych, lokalnych problemów; innowacje mikrosystemowe tworzą indywidualne, oryginalne systemy wychowawcze, odpowiadające lokalnym potrzebom i możliwościom³⁷.

Dopełnieniem tej klasyfikacji są innowacje rutynowe, wymuszone, które zazwyczaj są efektem sytuacji lub też okazji.

Innym kryterium podziału innowacji pedagogicznych jest powtarzalność (dyfuzyjność) rozwiązań innowacyjnych. Wyróżnia się wówczas innowacje:

- powtarzalne (dyfuzyjne), które ze względu na łatwość zastosowania i użyteczność przenikają do różnych dziedzin życia szkolnego, wychodzą poza obręb jednej placówki;
- częściowo powtarzalne (częściowo dyfuzyjne), których upowszechnianie uwarunkowane jest wystąpieniem korzystnej konfiguracji określonych czynników

³⁷ M. Kotarba-Kańczugowska, op. cit., s. 20.

(właściwości innowacji, łatwość jej zastosowania, właściwości okręgu szkolnego oraz samej szkoły, czynniki zewnętrzne – pozaedukacyjne);

- niepowtarzalne (niedyfuzyjne), które stanowią odpowiedź na bieżące sytuacje pedagogiczne; są to z reguły rozwiązania, które cechuje wysoki stopień twórczości, niemożliwy do skopiowania³⁸.

Innowacje można ponadto podzielić ze względu na: efekt innowacyjności (produktowe, procesowe, organizacyjne), przedmiot innowacyjności (technologiczne, organizacyjne, społeczne, ekologiczne), złożoność procesu (niesprężone, sprężone), oryginalność zmian (oryginalne, imitujące)³⁹.

Inny podział innowacji proponuje Marta Kotarba-Kańczugowska tworząc pewnego rodzaju skalę nowości, unowocześnienia. Tak zatem „kreacja” to zupełnie coś nowego, „gruntownie przebudowanego”, stanowiącego wyższy poziom radykalności. Natomiast modyfikacje i modernizacje charakteryzują się niższym stopniem radykalności i mają na celu: „ulepszenie i usprawnienie systemu szkolnego”⁴⁰.

W związku z formalnymi wymaganiami związanymi z wdrożeniem innowacji tak duża różnorodność podziałów może powodować trudności w ich klasyfikowaniu. Dlatego też niezbędne wydaje się w tej sytuacji odwołanie się do zapisów wspomnianego już Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 lutego 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, opisujących podział innowacji na programowe, organizacyjne lub metodyczne. W myśl ww. rozporządzenia należy przyporządkować zgłaszane innowacje do wskazanej w nim jednej z trzech następujących kategorii:

³⁸ M. Pichlak, *Uwarunkowania innowacyjności organizacji. Studium teoretyczne i wyniki badań empirycznych*, wyd. Difin, Warszawa 2012, s. 26.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ M. Kotarba-Kańczugowska, op. cit., s. 28–29.

- *Innowacje programowe* – to takie, w których zmiany dotyczą programów zajęć edukacyjnych. Mogą to być innowacje związane z poszerzeniem programów o nowe treści. Jak wskazuje Beata Przyborowska, mogą one obejmować cały ustrój szkolny, poziom, kierunek kształcenia, jeden poziom w skali lokalnej, regionalnej, krajowej⁴¹.
- *Innowacje organizacyjne* – dotyczą organizacji kształcenia, wychowania lub opieki. Mowa tutaj o zmianie organizacji życia szkoły, np. liczby uczniów w klasie, czasu trwania lekcji. Ten rodzaj innowacji także obejmuje współpracę ze środowiskiem i organizacją zarządzania oświatą.
- *Innowacje metodyczne* – wg rozporządzenia to te, w których zmiany dotyczą metod pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej. Przykładem tego rodzaju innowacji jest stosowanie nowych metod nauczania – uczenia się, nowego sposobu prezentacji materiału, nowych form pracy w dziedzinie wprowadzania, a także utrwalania lub sprawdzania wiadomości i umiejętności. Beata Przyborowska dodaje, iż innowacje te mają charakter eksperymentalny, dlatego przed ich upowszechnieniem wymagają sprawdzenia, na ogół bywają systematycznie doskonalone⁴².

Właściwe innowacje edukacyjne (dydaktyczne, wychowawcze, organizacyjne) charakteryzują się przede wszystkim:

- konkretnymi, wymiernymi i wyższymi efektami dydaktyczno-wychowawczymi w porównaniu z dotychczasowymi wynikami;
- nowością (obiektywną lub subiektywną) i oryginalnością rozwiązań programowych i innych;

⁴¹ B. Przyborowska, op. cit., s. 54–55.

⁴² Ibidem.

- dość ściśle określoną strukturą działania odpowiadającą w ogólnym zarysie strukturze rozwiązywania problemów;
- bardzo precyzyjnie określonymi celami i zadaniami edukacyjnymi, innymi niż cele sformułowane w obecnych programach nauczania i wychowania;
- oparciem się na oryginalnej i wartościowej dydaktycznie koncepcji teoretycznej, wyraźnie sprecyzowanej i uargumentowanej;
- eksperymentalną, fachową weryfikacją w praktyce (szkole);
- możliwością ewaluacji osiągnięć uczniów (oraz nauczyciela);
- możliwością upowszechnienia wyników tej innowacji⁴³.

Z kolei Stanisław Palka podkreśla, że twórczość, niekonwencjonalność, innowacyjność powinny cechować działania nauczyciela oraz ucznia, tak na zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych, na wycieczce, jak i w toku pracy domowej. Nie każda nowość lub inność spełnia warunek innowacyjności⁴⁴. Innowacja jest aktywnością: „celową – ukierunkowaną na określone efekty, jakie można dzięki niej uzyskać; planową – porządkowaną przez przemyślany harmonogram działań i czynności; zorganizowaną – przewiduje potrzebne zasoby, ludzi i środki; kontrolowaną – możemy śledzić przebieg aktywności innowacyjnej odnosząc ją do określonego sposobu ewaluacji”⁴⁵.

Innowacje pedagogiczne charakteryzują się często nowością względną. To, co dla jednej szkoły może mieć znaczenie innowacyjne, dla innej może być już znane i nie-

⁴³ J.P. Sawiński, *Innowacje i pseudoinnowacje*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 9, s. 24.

⁴⁴ S. Palka, *Aktualne tendencje w teorii i praktyce kształcenia szkolnego*, „Hejnal Oświatowy” 2001, nr 2, s. 4.

⁴⁵ K. Najder-Stefaniak, *Wstęp do innowatyki*, wyd. SSGW, Warszawa 2010, s. 12.

chciane. Innowacje mają różny zasięg i ciężar gatunkowy. Mogą obejmować różne obszary edukacji i nie tylko. Podobnie jeśli chodzi o ich rangę – mogą mieć znaczenie dla środowiska lokalnego albo nawet krajowego.

W ww. przykładach można wyróżnić trzy typowe postawy wobec innowacji:

- postawę zachowawczą – osoba o takiej postawie jest niechętna i oporna w stosunku do innowacji; może utrudniać działania wdrożeniowe; źródłem takiej postawy często są złe doświadczenia z przeszłości bądź lęk przed zmianą; jeśli osoba z taką postawą zajmuje stanowisko kierownicze, może doprowadzić instytucję do zastoju;
- postawę recepcyjną – osoba o takiej postawie pozytywnie ocenia i przyjmuje tylko te innowacje, które już gdzieś zdały egzamin, są opłacalne i konieczne;
- postawę pionierską – nauczyciel / uczeń samodzielnie poszukuje nowych i twórczych rozwiązań. Taka postawa cechuje niewielu ludzi, nie zawsze ma warunki do pełnego rozwoju i często jest tłumiona przez poczynania innych⁴⁶.

1.4. Innowacyjność w praktyce edukacyjnej

Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki innowacje mają na celu poprawę jakości pracy szkoły. Marta Kotarba-Kańczugowska podtrzymuje stanowisko zapisane w tym akcie praw-

⁴⁶ B. Przyborowska, op. cit., s. 93.

nym, podkreślając, że innowacje mają na celu usprawnienie organizacji pracy. Dzięki innowacyjnej działalności nauczycieli podnosi się skuteczność procesu kształcenia, a także maksymalizuje się wydajność pracy przy zminimalizowanym wysiłku. Następuje to w wyniku kontynuacji dotychczasowych rozwiązań (bądź też powrotu do wcześniejszych koncepcji) uzupełnionych nową, lepszą jakością. Dodatkowo autorka pisze o modernizacjach, rozumianych jako lepsze rozwiązania, wprowadzane w celu sprostania wymaganiom współczesnych czasów, które unowocześniają pracę nauczyciela. Najczęściej modernizacjami nazywane są wszelkie nowe technologie, pomoce dydaktyczne, które wprowadza się w procesie kształcenia.

Celem innowacji jest również nowatorstwo, które rozumie się jako autorskie opracowanie projektu modyfikacji stanowiącego odpowiedź na specyficzne potrzeby dydaktyczno-wychowawcze konkretnej placówki⁴⁷. Zmiany te muszą być twórcze, oryginalne, a przede wszystkim nowe.

Najistotniejszym jednak celem, który powinien przyświecać wszelkim ideom związanym z wywoływaniem zmiany na lepsze, powinno być dobro ucznia, inicjowanie konstruktywnych przemian w jego myśleniu, emocjach, zachowaniu. Trzeba bowiem pamiętać, że to uczeń jest beneficjentem wszelkich pomysłów innowacyjnych ambicji nauczycieli i w nim pozostają ślady tej działalności.

⁴⁷ M. Kotarba-Kańczugowska, op. cit., s. 44.

3

TWÓRCZOŚĆ

Problematyka twórczości stanowi już od stuleci intrygującą zagadkę, a poglądy na ten temat niejednokrotnie zmieniały się na przestrzeni wieków⁴⁸. W języku łacińskim istniały pojęcia *creare*, *creato*, *creator* i odnosiły się one przede wszystkim do działalności Boga, który nieustannie tworzy z niczego, czyli *ex nihilo creat*⁴⁹. Inne pojęcie twórczości ukształtowało się w wieku XIX i odnosiło się przede wszystkim do sztuki, a twórcą początkowo był poeta, a następnie ludzie związani z działalnością artystyczną, co spowodowało, że słowo „twórca” stało się synonimem słowa „artysta”. Dopiero wiek XX poszerzył sferę twórczości, która obecnie jest atrybutem człowieka i używana jest na różnych płaszczyznach życia ludzkiego⁵⁰.

We współczesnym rozumieniu najważniejszą cechą, która wyróżnia twórczość, jest nowość, obejmująca w odniesieniu do twórczości raczej nowe koncepcje, wyższy poziom działania, większy wysiłek czy też większą skuteczność⁵¹. E. Nęcka uważa, że kategoria nowości jest w swej istocie rzeczą względną, a za dzieło twórcze nie można uznać tyl-

⁴⁸ A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, wyd. WAM, Kraków 2008, s. 15.

⁴⁹ S. Popek, *Psychologiczne teorie procesu twórczości artystycznej*, [w:] *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, red. wyd. WSiP, Warszawa 1985, s. 28.

⁵⁰ M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, wyd. WSiP, Warszawa 1987, s. 10–11.

⁵¹ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, wyd. PWN, Warszawa 1976, s. 302–304.

ko tego, co jest nowe. Należałoby w takim przypadku odrzucić wszelkie modyfikacje, uzupełnienia czy kontynuacje zarówno w sztuce, literaturze, jak też nauce⁵². Drugą nie mniej ważną cechą twórczego dzieła według E. Nęckiego są wartości, które dzieli on na cztery grupy odpowiadające sferom twórczej aktywności człowieka:

Wartości poznawcze, których celem jest poszukiwanie prawdy, a osoba jej poszukująca konstruuje nowe teorie naukowe. Wartości te są raczej domeną twórczości naukowej.

Wartości estetyczne, których przeznaczeniem jest poszukiwanie i tworzenie piękna, a osoba dążąca do piękna motywowana jest chęcią stworzenia czegoś ładnego. Te wartości charakterystyczne są przede wszystkim dla działalności artystycznej, twórców sztuki, poetów czy pisarzy.

Wartości pragmatyczne, których dążeniem jest poszerzanie zakresu użyteczności, a dotyczą one warunków życia codziennego. Są one wykorzystywane z reguły przez wynalazców, projektantów i inżynierów.

Wartości etyczne, których celem jest poszukiwanie i tworzenie dobra, a osoby przedkładające te wartości nad inne dążą do pomnażania tego dobra. Przykładem twórczości w sferze etycznej może być założenie instytucji charytatywnej bądź aktywność polityczna, ale tylko wtedy, gdy działanie poświęcone jest dobru publicznemu⁵³.

Także M. Stein, definiując pojęcie twórczości, uważa, że „tworzenie to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie”⁵⁴. Najczęściej stosowanymi kryteriami odróżnienia dzieł twórczych i nietwórczych dla tego autora są:

⁵² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, wyd. GWP, Gdańsk 2002, s. 13–14.

⁵³ Ibidem, s. 14–15.

⁵⁴ M. Stein, *Creativity and Culture*, „Journal of Psychology” 1953, nr 36.

- powszechne uznanie dzieła za wyjątkowe,
- zaliczenie do wiedzy zawartej w encyklopediach i leksykonach,
- opinia ekspertów⁵⁵.

Bardzo ważną cechą twórczości, którą podkreśla wielu badaczy, jest jej antynomiczna natura. K.J. Szmidt wymienia niektóre pary antynomicznych cech osobowości twórczej odkryte przez M. Csikszentmihalyiego, a są nimi:

- bystrość i naiwność,
- energia fizyczna i zamiłowanie do ciszy i spokoju,
- wesołość i dyscyplina, a także odpowiedzialność i nieodpowiedzialność,
- wyobraźnia i fantazja przeciwstawione głęboko zakorzenionemu poczuciu rzeczywistości,
- postępowanie od introwersji do ekstrawersji,
- pokora i duma jednocześnie,
- buntowniczość i niezależność,
- żarliwość odnosząca się do pracy i ekstremalne poczucie obiektywności,
- cierpienie i smutek, ale równocześnie zdolność do przeżywania wielkiej radości⁵⁶.

Istnieją także inne antynomie opisujące twórczość, które dotyczą postaw i zachowań osób tworzących, dzieł, jak też metafizycznych uwarunkowań twórczości, co powoduje ogromne trudności w badaniach⁵⁷.

Bardzo ważnym obecnie poglądem na temat twórczości jest pankreacjonizm, według którego twórczym jest „każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję;

⁵⁵ M. Stein, *Twórczość pod lupą*, wyd. Impuls, Kraków 1997, s. 11.

⁵⁶ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, wyd. GWP, Gdańsk 2007, s. 51.

⁵⁷ Ibidem.

człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do stwierdzenia, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie”⁵⁸.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele różnych definicji twórczości, a ich rozwinięciem są także bardzo zróżnicowane teorie opierające się zazwyczaj o poglądy autorów na temat procesu twórczego, jego początków i wytworów⁵⁹.

3.1. Główne teorie twórczości

W psychologii twórczości – biorąc pod uwagę dużą różnorodność i ewolucję poglądów dotyczących twórczego myślenia – wprowadzono podział teorii procesu twórczego na teorie klasyczne i nieklasyczne⁶⁰.

E. Nęcka uważa, że klasycznymi teoriami procesu twórczego są takie, które wywodzą się z wielkiej tradycji bądź też szkół myślenia psychologicznego. Przynależność zaś danej koncepcji do jednego z nurtów teoretycznych lub metodologicznych stanowi kryterium podziału istniejących teorii. Według autora podział taki przewiduje pięć głównych teorii:

- asocjacyjne,
- postaciowe,
- psychoanalityczne,
- behawiorystyczne,
- poznawcze⁶¹.

⁵⁸ W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 306.

⁵⁹ K.J. Szmidt, op. cit., s. 78.

⁶⁰ A. Sajdak, op. cit., s. 22.

⁶¹ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, wyd. Impuls, Kraków 1999, s. 17.

Teorie asocjacyjne rozwijane były przez S. Medenicka, A. Koestlera i D. Berlyne'a. Zdaniem Medenicka proces twórczy to tworzenie nowych kombinacji skojarzeniowych ze znanych już wcześniej. Aby odległe skojarzenia stały się konfiguracją odkrywczą i użyteczną, istnieją trzy sposoby tworzenia nowych kombinacji skojarzeń: przypadek, dostrzeżenie podobieństw i zapośredniczenie. Medenick, obok teorii, stworzył narzędzie do pomiaru zdolności twórczych, tzw. test odległych skojarzeń – RAT (*Remote Association Test*)⁶².

Przedstawiciele teorii postaci (Wertheimer, Gough, Maier, Asher, Jacobsen) ujmują proces twórczy jako rozwiązywanie problemu przy pomocy wglądu, co oznacza dostrzeżenie ukrytych dotychczas związków pomiędzy elementami tej struktury, a także domknięcie jej poprzez uzupełnienie całości o brakujące elementy⁶³. M. Wertheimer uważał, że twórczość stanowi proces dezorganizacji jakiegoś spójnego układu i utworzenie w jego miejsce czegoś innego, lepszego⁶⁴. Według przedstawicieli teorii postaciowej proces twórczy jest inicjowany pod kątem spostrzeganej niekompletności zewnętrznej sytuacji bodźcowej i w związku z tym jest kontynuowany dopóty, dopóki sytuacja ta będzie spełniała wymagane kryteria estetyczne⁶⁵. Wgląd i jego mechanizmy poznawcze są obecnie wykorzystywane przez badaczy, którzy zajmują się procesami myślenia, rozwiązywania problemów i twórczości⁶⁶.

Teorie psychoanalityczne (Wallas, Patrick, Kris) odwołują się do nieświadomej pracy umysłu, a zwolennicy tych teorii uważali za Z. Freudem, że twórczość stanowi kontynuację aktywności zabawowej. Ujęcie w ten sposób procesu twórczego opiera się na dwóch poziomach psychicznego funkcjonowania: procesie pierwotnym, który podporząd-

⁶² K.J. Szmidt, op. cit., s. 88–89.

⁶³ A. Sajdak, op. cit., s. 23.

⁶⁴ S. Popek, op. cit., s. 38.

⁶⁵ E. Nęcka, *Proces...*, op. cit., s. 17–18.

⁶⁶ E. Nęcka, *Psychologia...*, op. cit., s. 41.

kowany jest regułom nieświadomości, i procesie wtórnym, który przebiega zgodnie z regułami funkcjonowania świadomego⁶⁷. Jedną z koncepcji nurtu psychoanalitycznego była teoria inkubacji G. Wallasa, która zakładała, że proces twórczy odbywa się w czterech fazach:

- preparacji, czyli nazwania, zdefiniowania problemu,
- inkubacji, czyli nieświadomego wytwarzania się pomysłu,
- iluminacji (olśnienia), czyli nagłego znalezienia rozwiązania i zrozumienia istoty problemu,
- weryfikacji, tzn. sprawdzenia, czy pomysł spełnia wymagane kryteria⁶⁸.

Inne koncepcje psychoanalityczne nie przypisują nieświadomości zbyt dużej roli, uwydatniają także takie fazy jak inspiracja i elaboracja, które odbywają się według zasad dwóch procesów wyróżnianych przez Freuda, tzn. pierwotnego i wtórnego⁶⁹.

Doktryna behawiorystyczna z kolei oparta jest na odkryciu Maltzmana, który udowodnił, że nagradzanie osób wykazujących nietypowe reakcje będzie powodem przejawiania bardziej nietypowych zachowań w późniejszych okolicznościach⁷⁰. Behawioryści nie podejmują wprost kwestii twórczości, którą postrzegają dwojako – bądź jako szczególny przypadek zachowania sprawczego, bądź też jako wewnętrzny proces mediacyjny⁷¹. Twórczość według teorii behawiorystycznej jest więc rodzajem zachowania sprawczego, które może być wyczone, wzmacniane i kształtowane⁷².

⁶⁷ K.J. Szmidt, op. cit., s. 86.

⁶⁸ A. Sajdak, op. cit., s. 24–25.

⁶⁹ K.J. Szmidt, op. cit., s. 87–88.

⁷⁰ A. Chybicka, *Psychologia twórczości grupowej. Jak moderować zespoły twórcze i zadaniowe*, wyd. Impuls, Kraków 2006, s. 27.

⁷¹ E. Nęcka, *Proces...*, op. cit., s. 18.

⁷² E. Nęcka, *Psychologia...*, op. cit., s. 45.

Piąta grupa teorii – poznawcza – zwraca uwagę na wiele elementów wspierających proces twórczy, a jednym z nich jest myślenie poprzez analogię, która opierając się na rozumowaniu indukcyjnym, pomaga rozwiązywać wiele problemów⁷³. Przedstawiciele nurtu poznawczego podkreślają także rolę transferu, przewagę operacji przygotowawczych nad wykonawczymi, a także umiejętność wybiórczego przyjmowania i przetwarzania informacji⁷⁴.

Jak zostało już wspomniane – spośród teorii procesu twórczego obok opisanych powyżej teorii klasycznych wyróżniamy także nieklasyczne, czyli współczesne. Zdecydowanie różnią się one od teorii klasycznych, szczególnie tym, że nie są związane z żadną ze szkół klasycznych, przez co mają większą możliwość szerszego spojrzenia na proces twórczy i mechanizmy jego działania⁷⁵. Inną cechą jest weryfikacja wcześniejszych poglądów, a także poszukiwanie bazy empirycznej w badaniach poznawczych⁷⁶.

Jedną z najbardziej popularnych nieklasycznych koncepcji twórczości jest teoria J.P. Guilforda, który badał twórczość pod kątem typów myślenia. Ustalił on, że zdolności produktywne można podzielić na dwie klasy, czyli zdolności wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego⁷⁷. Procesy konwergencyjne (zbieżne) prowadzą zwykle do tylko jednego poprawnego rozwiązania, a przykładem mogą być zadania matematyczne. Wytwarzanie dywergencyjne (rozbieżne) natomiast zachodzi wtedy, gdy możliwych jest wiele poprawnych rozwiązań i w związku z tym może zakończyć się ono twórczym sukcesem⁷⁸. Wskaźnikami poziomu uzdolnień twórczych według Guilforda jest płynność myślenia, giętkość myślenia, oryginalność myślenia, a tak-

⁷³ A. Sajdak, op. cit., s. 24.

⁷⁴ E. Nęcka, *Proces...*, op. cit., s. 19.

⁷⁵ A. Sajdak, op. cit., s. 25.

⁷⁶ E. Nęcka, *Psychologia...*, op. cit., s. 45.

⁷⁷ M.S. Szymański, op. cit., s. 57.

⁷⁸ A. Chybicka, op. cit., s. 36–37.

że wrażliwość na problemy⁷⁹.

Inną grupą nieklasycznych teorii twórczości podawanych przez E. Nęcę są tak zwane modele „integracyjne” lub „interakcyjne”. Według niego autorzy tych modeli zakładają, że twórczość jest wynikiem interakcji wielu czynników psychicznych: intelektualnych, osobowościowych, motywacyjnych, społecznych i środowiskowych. E. Nęcka nie wyobraża sobie twórczości bez udziału umiejętności i sprawności technicznych, a Sternberg – bez stylów poznawczych⁸⁰.

Istnieje jeszcze wiele innych teorii współczesnych, wśród których znajduje się pogląd Simontona i Csikszentmihalyiego, według którego autorem twórczego dzieła nie jest jednostka, a układ, którego elementami jest twórca i wchodzące z nim w interakcje wszystkie czynniki społeczne, kulturowe czy historyczne⁸¹.

3.2. Wymiary twórczości

Teorie twórczości, których jest w literaturze przedmiotu bardzo dużo, różnią się między sobą i są zbiorem uogólnień, pozwalających jednak na lepsze zrozumienie złożonych zjawisk twórczości. W związku z tym badacze opracowali narzędzie teoretycznej analizy twórczości, które określa się jako czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości⁸². Można zatem mówić o twórczości jako o:

- wytworze (wymiar atrybutywny),
- procesie psychicznym (wymiar procesualny),
- osobie twórcy (wymiar personologiczny),

⁷⁹ K.J. Szmidt, op. cit., s. 98–100.

⁸⁰ E. Nęcka, *Proces...*, op. cit., s. 26–27.

⁸¹ Ibidem.

⁸² K.J. Szmidt, op. cit., s. 62.

- czynnikach zewnętrznych, które warunkują proces tworzenia (wymiar stymulatorów – inhibitorów)⁸³.

Aby twórczość mogła być traktowana jako wytwór, niezbędne jest ustalenie jej obiektywnych kryteriów, do których najczęściej zalicza się nowość w znaczeniu obiektywnym, użyteczność, a także wartość i zasięg społeczny⁸⁴. To właśnie nowość i użyteczność, zdaniem A. Góralskiego, odróżnia dzieła twórcze od wytworów nietwórczych⁸⁵. E. Nęcka – w zbudowanej przez siebie triadzie kryteriów twórczości – wyróżnia w jednej grupie cechy wytworu twórczego dzieła, do których zalicza: trafność, czyli sensowność bądź zaspokojenie istniejącej potrzeby; oryginalność, oznaczającą wolność od naśladownictwa; niezwykłość, która powinna być rzadkością występowania podobnych wytworów; konieczność, czyli nieuchronność pojawienia się podobnego wytworu; wartość estetyczną, która wyraża się między innymi w wewnętrznej spójności, elegancji czy też prostocie dzieła⁸⁶. Twórczość kojarzona tylko z wytworem jest niewątpliwie faktem kulturowym, obiektem zainteresowania socjologii, historii czy naukoznawstwa⁸⁷.

Procesualny wymiar twórczości jest skoncentrowany na specyficznych cechach procesów psychicznych, które wiodą do powstania twórczej idei bądź też są elementem zachowań twórczych⁸⁸. E. Nęcka zauważa, że myślenie, które uważano za najważniejszy proces poznawczy biorący udział w twórczości, nie jest decydującym czynnikiem mającym wpływ na ten proces. Autor ten sądzi, iż obecnie kluczowy wpływ na przebieg procesu twórczego mają także inne procesy poznawcze, do których zalicza: uwagę, percepcję, czyli postrzeganie, wyobraźnię, kategoryzowanie

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ M.S. Szymański, op. cit., s. 11–12.

⁸⁵ K.J. Szmidt, op. cit., s. 62.

⁸⁶ E. Nęcka, *Psychologia...*, op. cit., s. 32–33.

⁸⁷ M.S. Szymański, op. cit., s. 12.

⁸⁸ K.J. Szmidt, op. cit., s. 64.

obiektów i pamięć⁸⁹. Bardzo ważne stają się też procesy metapoznawcze, które odpowiadają za planowanie czynności poznawczych niższego rzędu, za nadzór i kontrolę nad ich realizacją, a także za analizę informacji zwrotnych i wyciągnięcie wniosków z wcześniejszych doświadczeń⁹⁰. Pomimo znacznego rozwoju wiedzy psychologowie ciągle zastanawiają się, czy istnieje plan, według którego przebiega proces twórczy. Zadają sobie pytanie, jakie operacje intelektualne biorą w nim udział, a także, jaka jest rola stanów uczuciowych i motywacji, które towarzyszą procesowi twórczemu⁹¹.

Twórczość w aspekcie personologicznym (osobowym) jest próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie o cechy charakteryzujące twórców, czyli tzw. cechy osobowości twórczej. Badacze w poszukiwaniu właściwości cech osobowości twórczej najczęściej zaliczają do nich: odwagę, dociekliwość, niezależność, zaangażowanie⁹². R.M. Sigva podaje za P. Łuczakiem dość rozbudowaną listę atrybutów osoby twórczej, do których zalicza:

- szczególny sposób spostrzegania świata,
- otwarcie umysłu i tolerancja dla dwuznaczności,
- niezależność i odwaga,
- spontaniczność i ekspresyjność,
- brak obaw przed nieznanym,
- zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem,
- życzliwe poczucie humoru,
- zdolność do integrowania przeciwieństw⁹³.

⁸⁹ E. Nęcka, op. cit., s. 53.

⁹⁰ Ibidem, s. 74–75.

⁹¹ E. Nęcka, *Czego nie wiemy o twórczości?*, „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 1.

⁹² R.M. Sigva, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*, wyd. MEN, Kraków 2011, s. 5.

⁹³ Ibidem, s. 5.

M.S. Szymański zauważa, że podejście do twórczości w aspekcie osoby twórczej, czy potencjalnie twórczej, ma ogromne znaczenie dla pedagogiki. W oparciu o charakterystykę tych osób można wykształcać odpowiednie cechy u dzieci i młodzieży, a także można zapewnić im optymalne warunki rozwoju⁹⁴.

Najbardziej charakterystyczne dla pedagogiki jest podejście do twórczości w aspekcie czynników, które wpływają na proces tworzenia, czyli czynników zewnętrznych⁹⁵. K.J. Szmidt cytuje R. Szultza, który stwierdza, iż „działalność twórcza, podobnie jak inne formy ludzkiej aktywności, przebiega zawsze w określonych warunkach, w określonym kontekście, w określonym środowisku”⁹⁶. Istnieją dwa rodzaje czynników zewnętrznych, które wpływają na twórczość, a mianowicie: stymulatory, które mają pozytywny wpływ, są dynamizujące i usprawniające przebieg twórczości i inhibitory, które hamują i utrudniają jej rozwój⁹⁷.

Obecnie wśród warunków twórczości najczęściej wymieniane są dwie grupy czynników:

- środowisko wychowawcze, czyli rodziny, szkoły, zakłady pracy, instytucje kulturalno-oświatowe, grupy rówieśnicze;
- metody aktywizujące stawiane przed jednostkami w trakcie edukacji i wychowania, które wyrabiają samodzielność, rozwijają twórcze myślenie czy też stawiają je w sytuacji organizatorów własnego działania⁹⁸.

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej zdecydowanie dominują wymienione wymiary twórczości: atrybutywny, procesualny, personologiczny i czynników

⁹⁴ M.S. Szymański, op. cit., s. 12–13.

⁹⁵ K.J. Szmidt, op. cit., s. 66.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ R.M. Sigva, op. cit., s. 7.

zewnątrznych, jednakże badacze tego zjawiska ciągle dokonują prób innych zestawień i klasyfikacji twórczości, jej poziomów i warstw⁹⁹.

3.3.

Poglądy na temat twórczości dzieci

Jak wykazano, naukowcy zajmujący się badaniem aktywności twórczej nie są jednomyślni w swoich teoriach. Zauważalne są także różnice zdań w odniesieniu do twórczości dzieci i młodzieży.

Na przełomie XIX i XX wieku powstał ruch nowego wychowania, którego przedstawiciele, tacy jak: S. Hall, A. Binet, M. Montessori czy E. Claparede uważali, że dzieciństwo posiada wartość autonomiczną i służy twórczemu rozwojowi dziecka poprzez swobodną aktywność. Inni badacze wywodzący się z tego ruchu akcentowali rolę ekspresji i twórczości w procesie poznawania świata (C. Freinet), uważali, że człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy (H. Read), czy też twierdzili, że twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem niszczenia, a upadek sztuki – zwiastunem zła (H. Read)¹⁰⁰.

K.J. Szmidt konstatuje, że poglądy na temat twórczości dzieci można podzielić na trzy grupy, z których pierwszą tworzą psychologowie twierdzący, że wśród dzieci zjawisko tworzenia nie ma miejsca¹⁰¹.

Grupa psychologów, uważających, że dzieci nie są twórcze, reprezentuje podejście elitarno-przedmiotowe, a jednym z uczonych wspierającym tę koncepcję jest Mihaly Csikszentmihalyi, który wyklucza aspiracje dzieci do gro-

⁹⁹ Ibidem, s. 8.

¹⁰⁰ Z. Halska, *Psychologiczne aspekty twórczego działania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 4, s. 220.

¹⁰¹ K.J. Szmidt, op. cit., s. 167.

na twórców, motywując to teorią systemową, mówiącą, że istotą bycia twórcą jest zdolność wprowadzania zmian w różnych dziedzinach. Zwolennikiem podejścia elitarno-podmiotowego jest także David Henry Feldman, który traktuje powszechne przyznawanie dzieciom zdolności twórczych jako symptom koloryzowania dzieciństwa¹⁰². Do grupy badaczy reprezentujących stanowisko elitarne należy także polski badacz Tadeusz Żuk, który twierdzi, że upowszechnianie twórczości wśród dzieci nie jest konieczne, ponieważ jest ona w tym okresie niezmiernie rzadka, a okresem nasilania się tworzenia jako zdolności jest wiek dojrzewania danej jednostki¹⁰³.

Zupełnie odmienne poglądy prezentują zwolennicy humanistyczno-podmiotowego podejścia do twórczości, którzy akcentują funkcję osobistą procesu tworzenia i znaczenie tego procesu dla rozwoju osobowości twórcy. Podmiotowe rozumienie twórczości zakłada więc, że każdy człowiek, także dziecko, jest potencjalnie twórcze¹⁰⁴.

„Dziecko w sposób naturalny jest twórcą” – to stwierdzenie Roberta Glotona i Claude Clero, którzy uważają także, iż zaprzeczać temu mogą jedynie osoby, które nigdy nie obserwowały zabawy małych dzieci, lub ci, którzy obejrżeli ją już w innej postaci, a mianowicie wypaczonej przez oddziaływanie otoczenia¹⁰⁵. Autorzy ci twierdzą, że jeżeli dziecko jest twórcze i interesuje się kreatywnością, a także jeśli muszą zostać podjęte działania, które będą sprzyjały jego możliwościom twórczym, to dzieje się tak, dlatego że aktywność twórcza jest potrzebą biologiczną, a jej zaspo-

¹⁰² *Trojakię poglądy na twórczość dzieci*, <http://www.nauczaniemomowe.pl/artykuly/o-kreatywnosci/tworcze-dziecko-czy-kreatywne-dziecko/trojakię-poglady-na-tworczosc-dzieci/> [dostęp: 07.08.2016 r.].

¹⁰³ T. Żuk, *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań 1986, Wydawnictwo UAM, s. 38.

¹⁰⁴ K.J. Szmidt, *Twórcze czy nie? Kontrowersje wokół kreatywności dzieci*, „Meritum” 2006, nr 1(1), s. 4.

¹⁰⁵ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, wyd. WSiP, Warszawa 1985, s. 56.

kojenie jest niezbędne do optymalnego rozwoju w okresie wzrostu¹⁰⁶.

Ku poglądom humanistów skłania się także M. Przetacznik-Gierowska, twierdząc, że aktywność dziecka przejawia się w różnych jego czynnościach i działaniach, z których nie wszystkie są działaniami *sensu stricte* twórczymi. Autorka ta uważa, że własna aktywność dziecka ma charakter twórczy nie tylko u dzieci szczególnie uzdolnionych, ale u większości normalnych dzieci, pod warunkiem, że środowisko, w którym się wychowują, nie hamuje ich wrodzonej zdolności do aktywnego rozpoznawania i zmieniania świata¹⁰⁷.

Przytoczyć należy także opinię E.B. Hurlock, która w swojej definicji twórczości zauważa pewne cechy mogące być przypisane do uzdolnionego twórczo dziecka. Tak więc autorka ta uważa, że „Twórczość jest to zdolność do wszelkiego rodzaju kompozycji, wytworów lub pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej. Może to być aktywność wyobraźni lub myślowa synteza, których produkt nie jest tylko podsumowaniem. Może ona obejmować tworzenie nowych modeli i łączenie informacji pochodzących z poprzednich doświadczeń oraz przeniesienie dawnych relacji do nowych sytuacji i wprowadzanie do nich nowych zmiennych. (...) Może także przybierać formę wytworu artystycznego, literackiego lub naukowego albo mieć charakter proceduralny bądź metodologiczny”¹⁰⁸.

Trzecią grupą poglądów wyodrębnionych przez K.J. Szmida jest realistyczne podejście do twórczości dzieci. Autor ten jest przekonany, że zarówno dzieci, jak i dorośli są mniej lub bardziej twórcze bądź też wykazują mniej

¹⁰⁶ Ibidem, s. 57.

¹⁰⁷ M. Przetacznik-Gierowska, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 176.

¹⁰⁸ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, wyd. PWN, s. 74–75.

lub bardziej rozwiniętą twórczą postawę. Uważa też, że przejawem twórczości dzieci są inne formy niż nauka, technika, działalność społeczna, a jej charakterystyczne cechy stanowią: ciekawość poznawcza, fantazjowanie, gra wyobraźni, zabawy tematyczne i konstruktywne, a także plastyka¹⁰⁹. K.J. Szmidt twierdzi, iż z realistycznego punktu widzenia aktywność twórcza pełni w życiu dziecka bardzo ważne funkcje, do których zalicza: funkcję rozwojową, ekspresyjną, socjalizacyjną, terapeutyczną i edukacyjną¹¹⁰.

Niektóre poglądy na temat twórczości dzieci różnią się pod względem treści i zakresu od ogólnych definicji, jednakże próba ich sprecyzowania wyznacza zasady i granice oddziaływań pedagogicznych, które przyczyniają się do pobudzania twórczości dziecięcej¹¹¹.

3.4. Czynniki wpływające na zdolności twórcze dzieci

Rozwój zdolności twórczych determinowany jest wpływem wielu różnych czynników, które jednakże nie mogą decydować o budowie struktury osobowości danej jednostki bez współdziałania ze sobą¹¹². Jedną ze współczesnych koncepcji rozwoju osobowości jest koncepcja czteroczynnikowa, w której do podstawowych czynników zalicza się¹¹³:

¹⁰⁹ K.J. Szmidt, op. cit., s. 175–176.

¹¹⁰ Ibidem, s. 177.

¹¹¹ M. Przetacznik-Gierowska, op. cit., s. 175.

¹¹² B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, wyd. WSiP, Warszawa 1986, s. 237.

¹¹³ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] idem (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, wyd. WSiP, Warszawa 1990, s. 40.

- zadatki wrodzone, które są anatomicznymi i fizjologicznymi cechami organizmu, tworzą materialne podłoże zdolności i innych cech indywidualnych; mogą być one podstawą zdolności, rozwijających się pod wpływem różnych metod działania, a także uwarunkowań środowiskowych czy kulturowych¹¹⁴;
- czynnik środowiskowy – pojmowany jest on jako zespół różnorodnych bodźców, które wywierają wpływ na rozwój psychiki¹¹⁵;
- aktywność własna, do której najważniejszych cech zalicza się: własną inicjatywę, samodzielność w doborze metod i środków niezbędnych w realizacji wyznaczonych celów, odpowiedzialne i samodzielne kierowanie swoją działalnością, a także współpraca i kontrola i współocena przebiegu i wyników własnej pracy¹¹⁶;
- wychowanie i nauczanie, którego celem jest przekazanie odpowiedniego zasobu wiedzy, ukształtowanie poglądów, przekonań, zainteresowań i postaw, formowanie zdolności, umiejętności, charakteru i światopoglądu, a także inspirowanie do działania¹¹⁷.

R. Gloton i C. Clero twierdzą, że czynniki zewnętrzne (stosunki, wolność, środowisko) są bardzo istotne dla rozwoju postawy twórczej, jednakże nie wyjaśniają wszystkiego. W związku z tym sformułowali oni dwie hipotezy badawcze, w których dowodzą, że:

- Aktywność twórcza jest wynikiem równoległego działania wielu składników psychospołecznych, które można określić naukowo.

¹¹⁴ M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 60.

¹¹⁵ B. Hornowski, op. cit., s. 239.

¹¹⁶ J. Kujawiński, op. cit., s. 43.

¹¹⁷ B. Hornowski, op. cit., s. 239.

- Wychowanie może oddziaływać na te składniki, tworzyć je, uaktywniać i rozwijać, a także może uczynić jednostki twórczymi. Jednostka twórcza może znaleźć w swojej aktywności motywacje, które są wystarczające do przejścia od postawy twórczej do twórczości¹¹⁸.

Według tych badaczy twórcza ekspresja u dziecka uzależniona jest od trzech podstawowych warunków: wewnętrznej motywacji, klimatu porozumienia i potrzeby wolności. Za najbardziej naturalną motywację wewnętrzną dziecka uznają potrzebę konkretyzacji swego wewnętrznego świata w formach, które je zachwycają i sprawiają mu, a także innym przyjemność. Niezbędny jest zatem klimat sprzyjający porozumieniu, który daje poczucie bezpieczeństwa, jest otwarty i ciepły, pozwala na swobodę ekspresji w swoich formach i treściach. Badacze ci uważają, iż warunkiem wszelkiego postępu dla świata przyszłości jest prawo bycia tym, kim się jest w sposób autentyczny, a także prawo swobodnego wyboru siebie przez własny wybór wzorów¹¹⁹.

Istnieją także nieco inne podejścia do zagadnień warunków rozwijania aktywności twórczej u dzieci. Jedno z nich prezentuje A. Brzezińska, która w odniesieniu przede wszystkim do wychowania przedszkolnego, wyodrębniła trzy płaszczyzny sprzyjające rozwojowi aktywności twórczej¹²⁰:

- płaszczyzna materialna, która stwarza dziecku warunki umożliwiający twórczą działalność z wykorzystaniem zróżnicowanych tworzyw;
- płaszczyzna emocjonalna, która stwarza odpowiednią atmosferę zapewniającą twórcom poczucie bezpieczeństwa;

¹¹⁸ R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 48–49.

¹¹⁹ Ibidem, s. 73–77.

¹²⁰ J. Kujawiński, op. cit., s. 57.

- płaszczyzna metodyczna, której celem jest organizowanie kreatywnej działalności dziecka poprzez stymulowanie, inspirowanie bądź kierowanie¹²¹.

J. Kujawiński twierdzi, że wszyscy teoretycy twórczości, którzy poddają analizie warunki jej rozwijania, zauważają grupę czynników wewnętrznych, czyli subiektywnych, podmiotowych, a także zewnętrznych, tzn. obiektywnych, przedmiotowych, jednak tylko niektórzy z nich wyraźnie zaznaczają ich ściśle zespolenie i używają w tym celu określenia „warunki subiektywno-obiektywne”. Badacz ten wskazuje także, że nauczyciel powinien rozpoznawać i prawidłowo wykorzystywać w edukacji młodych twórców warunki subiektywne, które są związane z osobą dziecka, a następnie, po rozpoznaniu warunków obiektywnych, powinien tak planować, organizować i uruchamiać, aby jak najlepiej rozwijać możliwości twórcze każdego dziecka¹²².

Niewątpliwie na kształtowanie twórczego stylu życia, obok systemów poznawczych, wpływ mają określone cechy osobowości, a także posiadanie systemu wartości. Bardzo ważnym okresem wpływającym na rozwój aktywności twórczej jest okres dzieciństwa, w którym badacze podkreślają rolę rodziców, którzy sami powinni być ludźmi twórczymi¹²³.

3.5. Metody i techniki stymulujące aktywność i myślenie twórcze dzieci

Jak wykazano wcześniej, aktywność twórcza jest uzależniona od splotu różnych uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych. Bardzo ważna jednakże w tym procesie

¹²¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom VI, Warszawa 2007, wyd. Żak, s. 836.

¹²² J. Kujawiński, op. cit., s. 60.

¹²³ M. Jankowska, *Jak wychować twórcze dziecko*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, lipiec–sierpień, nr 7, s. 7.

wydaje się być pomoc w tworzeniu, do której K.J. Szmidt zalicza: budzenie, ożywianie, wspieranie, dopomaganie, a także tworzenie warunków pomyślnego rozwoju kreatywności¹²⁴. W tym celu opracowano wiele metod i technik, wśród których za podstawowe źródło metod dydaktyki twórczości uważana jest heurystyka, czyli metodologia twórczego działania¹²⁵. Wśród zasad heurystycznych, które stanowią ogólne wskazówki ułatwiające przebieg procesu twórczego, należy wyróżnić:

- zasadę etapowości procesu twórczego, która polega na dzieleniu procesu rozwiązywania problemów na wiele etapów;
- zasadę odroczonego wartościowania, która polega na oddzieleniu etapu wytwarzania pomysłów od etapu ich krytyki, oceny, osądu;
- zasadę sięgania do podświadomości, w której w procesie rozwiązywania problemu wykorzystuje się myślenie intuicyjne, marzenia senne, produkty prawej półkuli mózgu;
- zasadę łączenia odległych skojarzeń, w której łączy się ze sobą odległe obiekty, zjawiska i przedmioty, a także poszukuje się nowych rozwiązań i aspiracji¹²⁶.

Ogólne zasady heurystyczne znajdują swój wyraz w następujących metodach szczegółowych: burza mózgów i jej odmiany; metoda SCAMPER; synektyka; analiza wartości; analiza morfologiczna; algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych H. Altszullera (ARiZ); twórcze rozwiązywanie problemów E. Necki (system TRoP); CPS (*Creative Problem Solving*) A Osborna i S. Parnesa; metoda wzorców idealnych G. Nadlera; *Project Renaissance* W. Wengera; metoda lateralna E. de Bono. W metodach tych wykorzystywane są techniki ułatwiające osiągnięcie celów etapowych, a przy-

¹²⁴ K.J. Szmidt, op. cit., s. 259.

¹²⁵ Ibidem, s. 274.

¹²⁶ *Encyklopedia...*, op. cit., s. 839.

kładami tych technik są: kruszenie, superpozycje, identyfikacja z obiektem, redefiniowanie problemu czy modyfikacja rozwiązania¹²⁷.

K.J. Schmidt za szczególnie efektywne i jednocześnie atrakcyjne dla uczniów uznaje cztery rodzaje metod dydaktyki twórczości:

- metody stymulujące ciekawość poznawczą i myślenie pytajne;
- metody wykorzystujące techniki myślenia dywergencyjnego;
- metody wykorzystujące analogie i metafory;
- metody oparte na dramie kreatywnej¹²⁸.

Bardzo dużą popularnością wśród nauczycieli, pedagogów, psychologów i innych specjalistów pomocy w rozwoju cieszą się w ostatnich latach także grupowe formy uczenia się, które nazywane są treningiem twórczości¹²⁹.

Dokonując przeglądu literatury odnoszącej się do dzieci w wieku przedszkolnym, M. Chudyk sformułowała propozycje stosowania następujących metod i technik stymulujących aktywność i myślenie twórcze dzieci, które dodają dziecku umiejętności twórczych¹³⁰:

- w zakresie rozwijania myślenia dywergencyjnego, np.:
 - tworzenie analogii prostych,
 - przewyciężanie przeszkód przez widzenie inaczej,
 - pracę z kartami kreatywnymi,
- w zakresie rozwijania umiejętności planowania własnych działań, projektowania wytworów, np.:

¹²⁷ K.J. Schmidt, op. cit., s. 275.

¹²⁸ Ibidem, s. 278.

¹²⁹ Ibidem, s. 295.

¹³⁰ M. Chudyk, *Techniki twórczego myślenia w przedszkolu*, http://www.tomaszowlubelski.pl/przedszkole_nr_1/echo_przedszkola/oprac007.pdf [dostęp: 12.07.2016 r.].

- zabawy konstrukcyjne, plastyczne przestrzenne i płaskie,
- wykonywanie złożonych poleceń i zadań,
- organizowanie przebiegu zabaw tematycznych i dydaktycznych, hodowli roślin lub zwierząt,
- w zakresie rozwijania umiejętności przekształcania otaczającej rzeczywistości materialnej, kulturowej i społecznej, np.:
 - przekształcanie figur geometrycznych w obrazki,
 - przekształcanie graficzne symboli, figur geometrycznych, wzorów, linii,
 - zamianę czegoś w coś innego podczas działania plastycznego, konstrukcyjnego, ruchowego,
- w zakresie rozwijania umiejętności dokonywania skojarzeń i abstrahowania, np.:
 - ćwiczenia i zabawy werbalne,
 - skojarzeniowe opowieści,
 - myślenie lateralne wg E. de Bono,
- w zakresie rozwijania umiejętności uważnego obserwowania i komentowania dokonanych spostrzeżeń, np.:
 - odgadywanie znaczeń symboli, wzorów, śladów,
 - wymyślanie tytułów do obrazków, muzyki, opowiadań,
- rozwijanie zdolności tworzenia poprzez ruch, np. poprzez:
 - gimnastykę rytmiczną A. i M. Kniessów,
 - metodę opowieści ruchowej,
- rozwijanie zdolności tworzenia poprzez plastykę, np. poprzez:
 - różnorodne techniki malarskie i rzeźbiarskie,
 - interpretowanie własnych prac plastycznych,

- kompozycyjne wycinanki, wydzieranki, naklejanki z gotowych elementów, nieużytków i materiału przyrodniczego,
- rozwijanie zdolności tworzenia poprzez literaturę i żywe słowo, np. poprzez:
 - przekształcenia treści wierszyków i zakończeń opowiadań, bajek, historyjek obrazkowych,
 - wywiady, rozmowy na określony temat,
 - improwizowane spektakle i przedstawienia¹³¹.

Oprócz przedstawionych metod i technik stymulujących aktywność myślenia twórczego dzieci istnieje jeszcze wiele innych, jednakże wszystkie metody i programy oddziaływań powinny uwzględniać całą osobowość dziecka i cały proces jego rozwoju¹³².

3.6. Postawienie diagnozy dotyczącej uzdolnienia twórczego dziecka

Problem wieku rozwojowego jest niewątpliwie związany z diagnostyką rozwoju dziecka, którą zazwyczaj określa się systemem metod badania, których zadaniem jest określenie aktualnie osiągniętego przez dziecko poziomu rozwoju. W tym celu w psychologii najczęściej stosuje się metodykę, zgodnie z którą proponuje się dziecku rozwiązanie kilku zadań, odpowiednich dla danego wieku o wzrastającym poziomie trudności. Jest to najczęściej wykorzystywany sposób określania poziomu rozwoju umysłowego dziecka¹³³.

Do pomiaru aktywności twórczej opracowano specjalne testy, które oparte są na różnych teoriach, procedurach te-

¹³¹ Ibidem.

¹³² *Encyklopedia...*, op. cit., s. 840.

¹³³ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 80–83.

stowania i interpretacjach. Niektóre z nich wykorzystują biograficzne opisy zachowań twórczych, takich jak: ciekawość, podejmowanie ryzyka czy rozległość zainteresowania¹³⁴.

W zdiagnozowaniu dziecka uzdolnionego bardzo ważne są właściwości umysłowe, a także umiejętności, które charakteryzują dzieci zdolne. W literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji cech dzieci twórczych. K.J. Szmidt przytacza charakterystykę dzieci utalentowanych twórczo za E. Landau, która twierdzi m.in., że dzieci te:

- wszystko czynią z dużą ochotą i radością;
- wszystkiego muszą dotknąć i spróbować;
- są skłonne do bawienia się pojęciami i elementami wiedzy, a bawią się po to, by odnajdywać nowe powiązania i nadawać pojęciom nowy kształt;
- są ciekawe, a ciekawość przeradza się w motywację badania, tworzenia, przeżywania;
- wrażliwie postrzegają i gotowe są do poznawania nowych problemów;
- mają dobrą pamięć, dzięki której potrafią szybciej odwoływać się do swej wiedzy;
- myślą bardziej elastycznie, co pozwala im patrzeć na problem z różnych stron;
- mają odwagę i śmiałość dostrzegania problemów i chęć poznawania tego, co nieznanne;
- mają zawsze wiele do powiedzenia;
- nie uznają autorytetów i silnie reagują na wszelkie ograniczenia;
- nie potrafią pogodzić się z niepowodzeniami;
- potrafią odkładać moment wydania sądu do chwili zebrania niezbędnego ku temu materiału;

¹³⁴ Encyklopedia..., op. cit., s. 840.

- tolerują wieloznaczność i potrafią znosić przeciwstawne sytuacje;
- są wytrwale, uparte i zawsze chcą postawić na swoim¹³⁵.

Charakteryzując dzieci uzdolnione, należy zwrócić uwagę na różnice pomiędzy nimi a innymi dziećmi. D. Lewis uważa, że najbardziej widoczną różnicą są wykazywane przez te pierwsze wyjątkowe zdolności i umiejętności. Podaje on przykłady, do których zalicza: dar wczesnego czytania lub pisania, wyjątkowe uzdolnienia matematyczne, bardzo wczesnie ujawniony talent muzyczny, a wszystko to według niego może łączyć się z dojrzałą inteligencją, talentem twórczym czy też jednym i drugim. Autor ten wyróżnia także cztery inne różnice, które uważa za podstawę, na jakiej opierają się nieprzeciętne zdolności dzieci. Są one związane między innymi ze stopniem pewności siebie w związku z przystąpieniem dziecka do rozwiązania nieznanego mu dotychczas problemu, a także rozpiętości uwagi, którą poświęca na jego rozwiązanie. Innym ważnym czynnikiem jest obraz własnego „ja” dziecka, a także opinia wydawana o dziecku przez dorosłych¹³⁶.

Aby nakreślić główne prawidłowości i problemy rozwoju myślenia i działań twórczych dzieci, uczeni wyodrębnili fazy rozwojowe dzieci i młodzieży, których znajomość może być przydatna w rozwoju zdolności¹³⁷. Spośród pięciu faz dla celów niniejszej pracy zostaną przedstawione dwie: druga i trzecia, ponieważ to one charakteryzują dzieci w wieku przedszkolnym.

Faza druga rozwoju (2–4 lata) określana jest jako wiek autonomii. Występują w niej pierwsze oznaki emancypacji i niezależności dziecka. Jest to czas, w którym dziecko

¹³⁵ K.J. Szmidt, op. cit., s. 185–188.

¹³⁶ D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, wyd. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988, s. 34.

¹³⁷ K.J. Szmidt, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, wyd. WSiP, Warszawa 1996, s. 18–19.

dynamicznie rozwija się poznawczo, stawia dociekliwe pytania, a także pojawiają się pierwsze oznaki wstydu i zwątpienia. W tym okresie język dziecka rozwija się dość intensywnie, a także uwidaczniają się uzdolnienia kierunkowe, których przejawem jest łatwość, z jaką dziecko przyswaja proste symbole z danej dziedziny. Następuje także rozwój inteligencji sensoryczno-motorycznej, a zdolności twórcze można zauważyć w zabawach i fantazjach dziecka¹³⁸.

Kolejny etap to faza 3, która przypada na wiek 5–7 lat i to w niej następuje wczesny rozwój moralny. Dziecko stopniowo zdobywa kompetencje, a także przejawia inicjatywę w poszukiwaniu rozwiązań twórczych. Najczęściej odbywa się to poprzez udział w różnych zabawach tematycznych, gdzie może się identyfikować z ulubionymi bohaterami i naśladować osoby dorosłe. W tej fazie najważniejszy dla twórczości dziecka jest intensywny rozwój wyobraźni, a występujące zagrożenia zdolności twórczych związane są z kryzysem psychospołecznym i problemami socjalizacji¹³⁹.

Reasumując, można stwierdzić, że zdiagnozowanie uzdolnień twórczych dzieci jest bardzo istotnym elementem pomagającym w dalszym kształtowaniu osobowości, a także odpowiednim doborze metod nauczania, które będą rozwijały zdolności twórcze dzieci.

3.7. Rola rodziców w kształtowaniu postawy twórczej dziecka

Jak już wspomniano, jednym z bardzo ważnych czynników wpływających na kształtowanie postawy twórczej dziecka jest środowisko społeczne. Istotnym elementem tego środowiska jest rodzina, która stwarza warunki roz-

¹³⁸ Ibidem, s. 19.

¹³⁹ Ibidem.

woju i wychowania dziecka, które to określają indywidualną sytuację środowiskową, wyznaczoną warunkami ekonomiczno-bytowymi, kulturowymi, a także społeczno-emocjonalnymi danej rodziny¹⁴⁰. I. Borzym podkreśla złożoność funkcji pełnionych przez rodzinę, a mianowicie uważa, że:

- rodzina jest pierwszą grupą społeczną, z którą dziecko ma styczność i w związku z tym dzięki niej się socjalizuje i uzyskuje zdolność do uczestniczenia w życiu społecznym;
- dzięki świadomym i zamierzonym, ale także niezamierzonym wpływom wychowawczym, kształtują się zręby osobowości dziecka, jego postawy i potrzeby oraz metody ich zaspokajania;
- kształtując potrzeby i stawiając wymagania, rodzina wpływa na rozwój umiejętności i zdolności, jak też na poziom osiągnięć dziecka¹⁴¹.

Wielu badaczy koncentruje się na poszukiwaniu powiązań pomiędzy właściwościami środowiska rodzinnego a rozwojem zdolności twórczych. Według J. Sołowiej szczególną rolę w środowisku rodzinnym odgrywa atmosfera, w skład której wchodzi system wartości panujący w rodzinie, cechy osobowe rodziców, wzajemne relacje członków rodziny i sposób wychowania. Wyznacznikami atmosfery, według tej autorki, są struktura rodziny i jej status społeczno-ekonomiczny¹⁴².

Podstawowe elementy prawidłowego wychowania dziecka przez rodziców, których przestrzeganie daje dzieciom szansę stania się człowiekiem twórczym, podali A. i R. Dawidsonowie. Są to:

- właściwe porozumienie z dzieckiem,

¹⁴⁰ I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, wyd. PWN, Warszawa 1979, s. 55.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, wyd. UG, Gdańsk 1997, s. 69.

- wspomaganie jego rozwoju intelektualnego,
- stosowanie odpowiedniej dyscypliny,
- wpajanie poczucia własnej godności,
- pomoc dziecku w budowaniu hierarchii wartości,
- utrzymywanie przez dziecko więzi społecznych¹⁴³.

Zasady powyższe dokładniej przedstawia M. Jankowska, która udziela także wskazówek, jakie działania należy podjąć, aby wychować twórcze dziecko¹⁴⁴. Według tej autorki warunkiem właściwego porozumiewania się między ludźmi jest umiejętność słuchania innych osób i mówienie tak, aby inni rozumieli sens przekazu, przy czym umiejętność ta jest szczególnie ważna w kontaktach z dziećmi. Zaleca ona rodzicom starającym się wychować dziecko twórcze zwrócenie uwagi na zasady postępowania w procesie porozumiewania się z dzieckiem, a mianowicie:

- gotowość do rozmowy z dzieckiem w każdej sytuacji,
- mówienie do dziecka jeszcze przed jego narodzinami,
- zawsze mieć czas na rozmowę z dzieckiem,
- wykazywać cierpliwość w odpowiadaniu na pytania dziecka,
- dzielić się z dzieckiem własnymi emocjami, odczuciami i spostrzeżeniami,
- nie bać się prowadzenia rozmów na trudne tematy¹⁴⁵.

M. Jankowska, w odniesieniu do wspomagania rozwoju intelektualnego dziecka – co uważa za jedno z najważniejszych zadań rodziców w procesie wychowawczym prowadzącym do twórczości, podpowiada, jakie przedsięwzięcia umożliwiają i wspomagają ten rozwój. Jest to m.in.:

¹⁴³ A. Davidson, R. Davidson, *Tajemnica sukcesu. Jak wychować wspaniałe dziecko*, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 2000, s. 11.

¹⁴⁴ M. Jankowska, op. cit., s. 9.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 10.

- zapewnienie dziecku stabilnego i stymulującego otoczenia, w którym jego potrzeby fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe będą zaspokojone,
- pomoc w odkrywaniu własnych, indywidualnych zdolności intelektualnych, które często wymagają wykroczenia poza ramy szkolnych programów nauczania,
- obserwowanie osobowości dziecka, jego typu inteligencji, zdolności i zainteresowań, a także pomoc mu w ich dostrzeganiu i rozwijaniu,
- pozwalanie dziecku na wymyślanie nowych, swobodnych, niezwykłych, a nawet szalonych pomysłów i zachęcanie do tego,
- pozostawienie dziecku rozumnej swobody i okazywanie zaufania,
- danie dziecku możliwości ujawniania inwencji twórczych, pozwolenie na własne poszukiwanie, sprawdzanie i weryfikowanie,
- pozwolenie dziecku na spontaniczność,
- podejmowanie działań stymulujących i nieograniczających oryginalności, niezwykłości i indywidualności dziecka,
- niekorygowanie wytworów działania dziecka,
- pozwalanie dziecku na samodzielne rozwiązywanie problemów¹⁴⁶.

Interpretując pozostałe elementy prawidłowego wychowania, M. Jankowska uważa, że właściwa dyscyplina w wychowaniu dziecka spełnia pozytywną rolę i warunkuje jego prawidłowy rozwój psychiczny, jednakże tylko w ściśle określonych warunkach. Reguły dyscypliny powinny być zatem sprawiedliwe, skuteczne, zrozumiałe, a także zaakceptowane przez osoby, do których się odnoszą, co pozwala dziecku na nauczenie się współdziałania, samodzielno-

¹⁴⁶ Ibidem, s. 10–11.

ści, odpowiedzialności, umiejętności podejmowania decyzji i ponoszenia za nie konsekwencji. Przy wpajaniu dzieciom poczucia własnej godności rodzice powinni bezwarunkowo okazywać swojemu dziecku miłość, ponieważ to ona warunkuje ukształtowanie prawdziwego i stabilnego obrazu samego siebie. Rodzice wpajają dzieciom także system wartości, które stanowią zbiór zasad, przekonań, ideałów oraz które ustalają normy i kierunki działania. Najczęściej przekazywanie wartości odbywa się poprzez dawanie im własnego przykładu, a także udzielanie instrukcji i dawanie reguł postępowania. Rodzice powinni także nauczyć dziecko nawiązywać kontakty społeczne z rówieśnikami, pozwalać mu na posiadanie kolegów, przyjaciół, a także uczyć zasad współdziałania czy rozwiązywania konfliktów, co jest niezbędne do życia, ponieważ relacje interpersonalne są jedną z najważniejszych sfer funkcjonowania w społeczeństwie¹⁴⁷.

Rodzice zatem mogą dobrze służyć potrzebom swoich dzieci, dla których uznanie rodziców jest podstawą śmiałości, ciekawości, zamiłowania do odkrywania i fantazjowania. Rodzice twórczych dzieci powinni pomagać im rozwijać wyobraźnię, akceptować odmiennosc ich poglądów, zachęcać do utrwalania swoich pomysłów i pomagać im podtrzymywać swoje zainteresowania nawet wtedy, gdy są krytykowane i wyszydzane przez otoczenie¹⁴⁸.

3.8.

Zadania pedagogów w przygotowaniu dziecka do aktywnego twórczego życia

W rozwoju talentu twórczego, obok środowiska rodzinnego, bardzo ważną rolę pełni edukacja przedszkolna czy później szkolna. E. Nęcka twierdzi, że szkoła raczej nie sprzyja rozwojowi talentu twórczego, a to za sprawą ujed-

¹⁴⁷ Ibidem, s. 11-12.

¹⁴⁸ *Encyklopedia...*, op. cit., s. 836-837.

nolicania zachowań, sposobu myślenia uczniów, a także ze względu na sposób przekazywania wiedzy. Uważa on jednak, że nie musi być ona środowiskiem antytwórczym, ponieważ dysponuje ogromnym potencjałem, który umożliwia promowanie aktywności twórczej i rozwijanie talentów. Przyczyniają się do tego odpowiednie zasoby, możliwość konfrontacji różnych pomysłów, koncepcji i stylów myślenia, a także pedagodzy, którzy mogą stać się dla dzieci mentorami, opiekunami i wzorcami osobowymi. To właśnie postawy i zachowania nauczycieli, zdaniem E. Nęcki, są czynnikami, które mają decydujący wpływ na rozwój twórczy dziecka¹⁴⁹.

W związku z tym, że rozwój dziecka jest podstawową wartością w edukacji, głównym zadaniem nauczyciela jest wspieranie tego rozwoju, które polega na wielorakich działaniach przyczyniających się zarówno do zmian uniwersalnych i wspólnych, jak też indywidualnych. To właśnie zmiany indywidualne uznaje się za najważniejszą szansę twórczości, która warunkuje niepowtarzalność osobowości, oryginalność zachowań i postaw jednostki¹⁵⁰.

J. Kujawiński twierdzi, że twórczą aktywnością dzieci najlepiej kieruje twórczy nauczyciel, szczególnie wtedy, gdy jest przekonany o kreatywnych możliwościach dziecka, a także posiada niezbędne w tym celu umiejętności metodyczne¹⁵¹. Rolą nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej jest według niego przede wszystkim:

- rozpoznawanie potrzeb dzieci i ich najbliższego środowiska,
- rozpoznawanie możliwości emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i behawioralnych dzieci,

¹⁴⁹ E. Nęcka, *Psychologia...*, op. cit., s. 149–150.

¹⁵⁰ J. Uszyńska-Jarmoc, *Warunki i sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w systemie edukacji zintegrowanej*, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych*, red. K.J. Szmida, M. Modrzejewska-Świgulska, wyd. Impuls, Kraków 2005, s. 233.

¹⁵¹ J. Kujawiński, op. cit., s. 61.

- stymulowanie i intensyfikowanie tych możliwości poprzez odpowiednie planowanie i organizowanie odpowiednich sytuacji psychopedagogicznych, które przyspieszają rozwój twórczej aktywności dzieci,
- kierowanie uczeniem się uczniów polegającym na wykonywaniu głównie otwartych problemów, które powinny:
 - nawiązywać do dziecięcych potrzeb, zainteresowań, dążeń, doświadczeń, a także brać pod uwagę indywidualne możliwości każdego dziecka,
 - budzić i rozwijać nowe potrzeby niezbędne w dalszej twórczej edukacji oraz w życiu,
 - zachęcać do samodzielnego i twórczego pokonywania trudności,
 - mobilizować do tworzenia i odkrywania pożytecznych nowości,
 - pobudzać procesy i operacje umysłowe, szczególnie myślenie dywergencyjne, które jest warunkiem twórczych osiągnięć dzieci,
 - dostarczać satysfakcji z ich wykonywania, a także osiąganych wyników¹⁵².

W procesie rozwoju aktywności twórczej dziecka niezmiernie ważną wydaje się skuteczność działania pedagoga, który zdaniem J. Kujawińskiego powinien posiadać pewne umiejętności – zalicza się do nich:

- rozpoznawanie potrzeb i możliwości emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i behawioralnych dzieci,
- integrowanie zadań programowych z potrzebami dzieci i ich środowiska,
- samodzielne ustalanie, formułowanie i uświadamia-

¹⁵² Ibidem, s. 61-62.

nie dzieciom operacyjnych celów twórczych, wyrażanych w postaci otwartych zadań problemowych,

- wykorzystywanie naturalnych i reżyserowanie specjalnych sytuacji wzbudzających twórczą aktywność dzieci oraz zapewnianie emocjonalnych i materialnych warunków ułatwiających tę twórczość,
- dobieranie odpowiednich metod, form i środków dydaktycznych służących kształceniu młodych twórców i umiejętne posługiwanie się nimi,
- organizowanie sytuacji mobilizujących dzieci do współdziałania w realizacji celów twórczych,
- zwiększanie udziału świadomości dzieci w procesie tworzenia i odkrywania,
- działanie twórcze na polu pedagogicznym i zdobywanie autorytetu,
- stwarzanie młodym twórcom warunków zewnętrznych sprzyjających twórczości i odkrywaniu pożytecznych dla nich nowości¹⁵³.

M. Jankowska twierdzi, że na kształcenie się zainteresowań dzieci największy wpływ ma środowisko rodzinne, ale to nauczyciel w dużej mierze to kształcenie ukierunkowuje. To wychowawca może wpłynąć na dziecko i umożliwić mu znalezienie głównej dziedziny jego zainteresowań, a także może on pomóc przy niej trwać i ją rozwijać¹⁵⁴.

Podsumowując dwa powyższe rozdziały, można stwierdzić, że zarówno innowacyjność, jak i twórczość są istotnymi przymiotami każdego człowieka, stanowią naszą wrodzoną zdolność, z której świadomie bądź nieświadomie korzystamy w wielu miejscach i sytuacjach. Twórczość i innowacyjność to obok m.in. krytycznego myśle-

¹⁵³ Ibidem, s. 62–63.

¹⁵⁴ M. Jankowska, op. cit., s. 14.

nia i umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności liderkich, odpowiedzialności, elastyczności i adaptacyjności jedne z podstawowych kompetencji społecznych na miarę wyzwań XXI wieku. Kompetencje te stanowią także o konieczności kształtowania nowego typu osobowości, do którego zaliczyć można takie składniki, jak:

- orientacja przyszłościowa,
- orientacja innowacyjna,
- intelektualizm,
- indywidualizm,
- aktywizm.



4

KREATYWNOŚĆ

Jak wskazują liczne badania naukowe, raporty i analizy, odsetek uczniów, którzy nudzą się na zajęciach lekcyjnych w szkole, wynosi blisko 50% (dane z 2009 roku). Niepokojącym jest fakt, że odsetek ten cały czas sukcesywnie rośnie. Z badań przeprowadzonych w 2009 roku wynika, że wśród uczniów ze szkół podstawowych na zajęciach nudzi się najmniej, bo 31% uczniów, wśród gimnazjalistów odsetek ten wynosi już 51%, zaś wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych aż 60%. Jednocześnie spada odsetek uczniów, którzy twierdzą, że lekcje ich interesują. W badaniu z 2009 roku wyniósł on zaledwie 28% (41% w szkołach podstawowych, 27% w gimnazjach, a w szkołach ponadgimnazjalnych 20%). Większości starszych uczniów nauka kojarzy się z nudą. Wśród uczniów szkół podstawowych blisko 50% deklaruje, że lubi chodzić do szkoły, wśród gimnazjalistów jest to 42%, zaś wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych deklarację taką składa zaledwie 34% pytanych. Podobne wyniki dostarczają raporty z 2011 roku. Czytamy w nich, że zaledwie 38% uczniów uważa, że są doceniani, 32% uczniów deklaruje, że lubi chodzić do szkoły, 48% uczniów stwierdza, że boi się niektórych lekcji, 27% uczniów denerwuje się przed pójściem do szkoły, 20% uczniów czuje się w szkole niepokojenie, zaś 12% badanych uczniów deklaruje, że boi się chodzić do szkoły. Te nienapawające optymizmem wyniki badań mogą dowodzić, że szkoła nie jest innowacyjna,

nauczyciele nie są kreatywni, a uczniom nie stwarza się twórczych sytuacji do ich rozwoju.¹⁵⁵

Dynamika zmian, jakie przynosi rozwój cywilizacji determinuje zmiany we wszystkich sferach życia społecznego, także w edukacji. Współcześni nauczyciele coraz trudniej nadążają za zmianami, z którymi z kolei doskonale radzą sobie ich uczniowie. To skutek m.in. postępującej cyfryzacji, z którą młodzi ludzie mają do czynienia praktycznie od najmłodszych lat, a której wielu współczesnych nauczycieli dopiero się uczy. Dla młodych ludzi życie bez komputera, smartfona czy Internetu obecnie jest już niemożliwe. Nauczyciele to cała generacja osób dorastających bez tych „gadżetów”, a więc nie zawsze rozumiejących swoich uczniów, którzy spędzają dziś w świecie cyfrowych mediów ponad dwa razy więcej czasu niż w szkole¹⁵⁶. Środowisko nauczycielskie podejmuje liczne działania, aby powstała siła rzeczy dysproporcję kompetencyjną między uczniami a kadrami pedagogicznymi zasypać, stosując przy tym liczne innowacje pedagogiczne. Inni nauczyciele uciekają się do przeróżnych pomysłów wzbudzenia zainteresowania uczniów, stosując przy tym przeróżne, a często nietuzinkowe sposoby nauczania. Pojawia się w tym miejscu pojęcie kreatywności, które bardzo często bywa mylone z omówionymi już w poprzednich rozdziałach pojęciami innowacji i twórczości. Czesław Kupisiewicz definiuje: „Kreatywność to cecha określająca człowieka twórczego, autora oryginalnych dzieł teoretycznych i praktycznych, wynalazcę. Kreatywność przejawia się gotowością do tworzenia nowatorskich i niekonwencjonalnych pomysłów i rozwiązań¹⁵⁷”.

Pojęcie kreatywności stosowane jest we współczesnym świecie coraz częściej, zarówno w kontekście edukacji

¹⁵⁵ M. Żylińska, *Nerodydaktyka*, wyd. UMK, Toruń 2013, s. 241–242.

¹⁵⁶ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2013, s. 12.

¹⁵⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, wyd. PWN, Warszawa 2009, s. 86.

(„kreatywna szkoła”, „kreatywny nauczyciel”, „kreatywny uczeń”), jak również w innych sferach życia (np. „kreatywne zarządzanie”). Niestety terminem kreatywności często określa się także działania niezgodne z prawem (np. „kreatywna księgowość”). Kreatywność jest zdolnością człowieka do tworzenia nowych i wartościowych wytworów. Wartościowych – to znaczy cenniejszych niż te znane i stosowane dotychczas. Problem z ostatecznym zdefiniowaniem tego pojęcia wynika z faktu, iż w literaturze naukowej jest blisko sto różnych definicji terminu „kreatywność”. Postuluje się jednak, aby kreatywność rozumieć jako cechę związaną bezpośrednio z człowiekiem i jego działaniem, zachowaniem. Skoro zatem termin ten rozumiany jest jako kompetencja ludzka, można wysnuć wniosek, że może być ona rozwijana i stale doskonalona, poprzez np. treningi kreatywności. Treningiem takim będzie zatem świadome ćwiczenie zdolności bycia kreatywnym poprzez ćwiczenia indywidualne i grupowe¹⁵⁸.

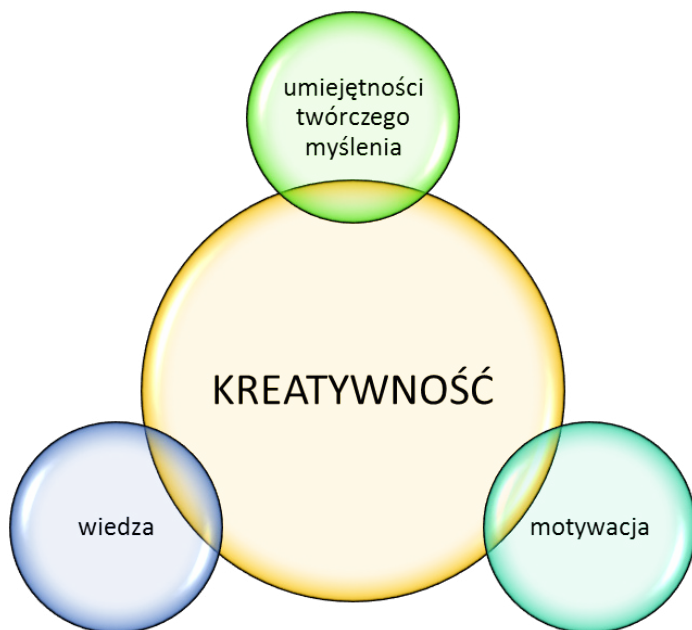
Kreatywność każdej jednostki jest funkcją trzech komponentów:

- wiedzy,
- umiejętności twórczego myślenia,
- motywacji.

Wiedza obejmuje wiedzę techniczną oraz kwalifikacje intelektualne. Umiejętności twórczego myślenia decydują o tym, jak elastycznie i z jaką wyobraźnią ludzie podchodzą do problemów. Motywacja zaś to wewnętrzne pragnienie rozwiązywania napotkanych problemów. Relacje między wspomnianymi komponentami kreatywności obrazuje poniższych rysunek.

¹⁵⁸ K. Szmidt, *Trening kreatywności*, wyd. Psychologia sensus.pl., Gliwice 2013, s. 23-26.

Rys. 1. Trzy komponenty kreatywności



Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel może stymulować odpowiedni rozwój wyżej wymienionych komponentów kreatywności m.in. poprzez:

- wyznaczanie uczniom odpowiednich zadań,
- umożliwienie uczniom swobodnego działania,
- wyznaczanie uczniom odpowiedniego czasu i zasobów do wykonania poszczególnych zadań¹⁵⁹.

Istnieje wiele mitów i stereotypów dotyczących kreatywności, które należałoby wyjaśnić czy też sprostować. Często bowiem błędne wyobrażenia na temat kreatywności ograniczają zdolność człowieka do bycia kreatywnym. Zdefiniować można następujące mity dotyczące kreatywności:

¹⁵⁹ G. Łuczkiwicz, *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*, wyd. MT Biznes, Konstancin-Jeziorna 2005, s. 125.

- im bardziej ktoś jest inteligentny, tym bardziej jest kreatywny,
- młodzi są bardziej kreatywni od starszych,
- kreatywność jest zastrzeżona dla nielicznych – pewnych siebie ryzykantów,
- kreatywność ujawnia się w samotności,
- kreatywnością nie da się zarządzać¹⁶⁰.

4.1.

Kreatywny nauczyciel – możliwości i ograniczenia

Niewątpliwie nauczyciela o rozwiniętych kompetencjach kreatywnych oczekują współcześni uczniowie. Należy zatem zwracać szczególną uwagę na kreowanie tych kompetencji już na etapie kształcenia nauczycieli. Właśnie dlatego zagadnienie twórczości i kreatywności jest rozpatrywane nie tyle jako możliwość, ale także jako konieczność. Twórczość staje się bowiem niezbędną potrzebą i trwałym elementem pracy nauczyciela, pozwala pokonywać i skutecznie eliminować bariery, powstrzymuje działania zrutynizowane, wzbogaca nauczycielską osobowość oraz stosunki łączące go z innymi. Coraz częściej w opisach kompetencji współczesnych nauczycieli znajdują się kompetencje kreatywne, wyróżniające się innowacyjnością oraz twórczą, prorozwojową skutecznością działań nauczyciela. Coraz częściej w koncepcji pedagogiki twórczości wyodrębnia się także pedeutologię twórczości, skoncentrowaną na nauczycielu i odnoszącą się do jego zawodowej samorealizacji, działalności innowacyjnej oraz nowoczesnej pracy pedagogicznej. Rozwijanie kreatywności jako stałej cechy nauczyciela pojawia się także w kontekście tzw. treningów twórczości. Pod

¹⁶⁰ Ibidem, s. 120–122.

wpływem takiego treningu nauczyciele nie tylko sami stają się twórczy i kreatywni, ale przede wszystkim skuteczniej wspierają twórcze uzdolnienia i pozytywnie wpływają na poziom kreatywności swoich uczniów. Twórczy nauczyciel trafniej diagnozuje twórczość swoich uczniów, potrafi doceniać kreatywność i jej przejawy oraz adekwatnie na nie reagować¹⁶¹.

Należy pamiętać, że swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel może podejmować różnego rodzaju działania sprzyjające rozwojowi kreatywności własnej pracy, jak i postawie wobec kreatywności swoich uczniów, a także działania, które te postawy wobec kreatywności będą hamować i ograniczać. Nauczyciel na rzecz kreatywnego myślenia dokonuje przede wszystkim następujących działań:

- daje dość czasu,
- koncentruje się na myśleniu ucznia,
- powstrzymuje się od osądzania,
- podkreśla samodzielność,
- oczekuje dobrych wyników,
- jest aktywnym słuchaczem,
- wykazuje prawdziwe zainteresowanie,
- zakłada, że się uda,
- dzieli z uczniem ryzyko,
- zachęca do eksperymentów,
- szanuje decyzje podjęte przez uczniów,
- uwzględnia zainteresowania uczniów,
- jest gotowy do pomocy,
- w błędach widzi szansę na uczenie się,

¹⁶¹ Szmidt K.J. (red.), *Trening twórczości w szkole wyższej*, wyd. WSHE, Łódź 2005, s. 113–114.

- wykorzystuje pytania otwarte,
- zachęca do gier i zabaw,
- ceni twórcze pomysły.

Nauczyciel, który ogranicza kreatywność jest przede wszystkim:

- autorytarny,
- krytykuje,
- dezaprobuje,
- zachowuje się jak szef,
- wcześniej ustala odpowiedzi,
- odrzuca nowe pomysły,
- nie wykazuje zainteresowania,
- narzuca decyzje,
- podtrzymuje ustalone sposoby postępowania,
- lekceważy opinie uczniów,
- dominuje,
- przerywa,
- nie zapewnia informacji zwrotnych¹⁶².

4.2.

Przykłady kreatywności w pracy nauczycielskiej

Niemiecki neurobiolog i badacz ludzkiego mózgu Manfred Spitzer powiedział kiedyś, że „miejscem pracy nauczyciela jest mózg ucznia”. To stwierdzenie wziąć sobie do serca powinno wielu nauczycieli, którzy swoją przygodę

¹⁶² H. Dołęga-Herzog, M. Rosalska, *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*, wyd. KOWEŻiU, Warszawa 2014, s. 33.

z kreatywnością rozpoczynają od innej strony niż dotarcie do uczniów, bez których zaangażowania żadne działania pedagogiczne nie przyniosą pełnego sukcesu. Jak przeczytać można w książce „Wszystkie dzieci są zdolne”: „Mózg ludzki to doskonałe narzędzie do rozwijania twórczości i kreatywności, a nie uczenia się na pamięć, dlatego dzieci wciąż poszukują nowych wyzwań, dzięki którym mogą się rozwijać. Każda okazja do aktywnego uczestnictwa we wspólnym przedsięwzięciu czy zaangażowanie i przejęcie odpowiedzialności w jakiejś ważnej sprawie wpływają pozytywnie na rozwój dziecka. Tylko w ten sposób bowiem poznaje ono korzyści wypływające z dyscypliny i zaznaje radości, jaką daje współpraca z innymi.

„Doświadczenia zebrane w kontaktach społecznych to podstawa rozwoju mózgu człowieka, a w szczególności dziecka. Pozytywne przeżycia dodające dziecku skrzydeł w odkrywaniu i kształtowaniu własnego otoczenia są możliwe jedynie w społeczeństwie, w którym doświadczą ono radości wynikającej z zaangażowania we wspólne sprawy”¹⁶³. Jak zatem widać, nauczyciele winni przede wszystkim korzystać z zasobów i osiągnięć neuronauk, aby wykorzystywać potencjał kreatywności w swojej pracy dydaktycznej. Tak się jednak już dzieje. Wiele szkół w Polsce, ale także wielu pojedynczych nauczycieli z pasją okrasza swoją codzienną pracę kreatywnymi pomysłami i innowacjami.

Niewątpliwie jednym z doskonałych przykładów kreatywnej edukacji w Polsce jest Zespół Szkół No Bell Montessori w Konstancinie-Jeziornie, gdzie prowadzi się kształcenie w przedszkolu, szkole podstawowej i gimnazjum. „W naszej szkole pożegnano krede, tablicę, ławkę i zeszyt, zatem uczymy praktycznie, na konkretnych przykładach – mierząc uśmiechy, robiąc zakupy, przepytując pracowników. Łamiemy zasady – stawiamy na kreatywność uczniów, dajemy im swobodę w wyrażaniu siebie. Dążymy do tego, aby

¹⁶³ G. Huether, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 60–61.

na każdych zajęciach uczniowie mogli wykazywać się własnymi pomysłami i koncepcjami rozwiązań, dlatego tak doskonale sprawdza się tutaj metoda projektu. W niebanalny sposób uczymy także matematyki, przyrody czy historii. Uczniowie za każdym razem poznają praktyczny wymiar omawianych tematów: idą na targ, sami robią zakupy, przygotowują produkty, a potem wspólnie kiszą kapustę, robią sałatkę czy pieką ciasto. Nauka języków opiera się zaś przede wszystkim na budzeniu w dzieciach chęci i gotowości do porozumiewania się w języku obcym, otwarcia na wielokulturowość¹⁶⁴.

Można śmiało wskazać wiele kreatywnych sposobów realizacji zajęć lekcyjnych stosowanych we współczesnych szkołach. Nauczyciele coraz częściej w swojej pracy stosują coaching wobec rodziców, pracując metodą tutoringu z uczniami zdolnymi czy też stymulują wykorzystanie w szkole mentoringu rówieśniczego. Coraz częściej sięgają także do stosowania na zajęciach kreatywnych środków dydaktycznych, które powoli stają się w polskiej szkolnej rzeczywistości standardem, a do których zaliczyć można m.in. tablice interaktywne. Innym przykładem kreatywności są coraz częściej stosowane w szkołach gry dydaktyczne. Czy jednak można określać gry edukacyjne jako innowację w edukacji? Tak, bowiem współcześnie ich sens, znaczenie i możliwości zastosowania stają się zdecydowanie szersze i głębsze, wychodząc poza podstawowe treści nauczania. Gry umożliwiają przede wszystkim eksperymentowanie w symulowanym modelu rzeczywistości. Uczniowie mogą sprawdzać swoje pomysły, badać ich skutki w bezpiecznym otoczeniu, nie obawiając się realnych konsekwencji. Poznają w ten sposób efekty różnych rozwiązań, aby później w rzeczywistych sytuacjach móc posłużyć się tą wiedzą i zdobytymi umiejętnościami. Współcześnie nauczyciele mają możliwość realizacji wielu elementów podstawy pro-

¹⁶⁴ S. Breidenbach, M. Rasfeld, *Budząca się szkoła*, wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 199–200.

gramowej właśnie z wykorzystaniem gier dydaktycznych, zarówno tych planszowych, jak również tych on-line. Niestety wiele z nich to aplikacje płatne oraz takie, do których realizacji wymagany jest dodatkowy sprzęt w klasie lekcyjnej, np. tablica interaktywna¹⁶⁵.

Kolejnym przykładem nauczycielskiej kreatywności jest bydgoski nauczyciel fizyki Cezary Fanslau, pracujący na co dzień z uczniami Zespołu Szkół nr 1 im. Cypriana Norwida w Bydgoszczy, który wykorzystuje w swojej pracy mnemotechniki, czyli metodę zapamiętywania polegającą na tworzeniu skojarzeń podczas uczenia się. Aby szybciej i łatwiej zapamiętywać, należy kojarzyć nowo zdobytą wiedzę z czymś, co jest już znane, gdyż to właśnie dzięki skojarzeniom pamięć lepiej pracuje. Skojarzenia mogą być fizyczne, np. gdy dziecko chce zapamiętać, która ręka jest lewa, to kojarzy to sobie ze stroną, po której bije jego serce, lub wizualne – kojarzenie trudnego słowa, nazwiska z jakimś obrazem. Uczeń, chcąc pamiętać nowe pojęcia czy terminy w określonej kolejności, może to zrobić, wyobrażając sobie całe historyjki, np. łańcuch zdarzeń pomagający zapamiętać nazwy planet. Zdania nie muszą mieć sensu. Ważne, aby były zbudowane zgodnie z zasadami gramatycznymi. Taki tekst zapamiętuje się lepiej niż szereg odrębnych, trudnych nazw. Ułatwieniem w zapamiętywaniu są również rymowanki. Pomagają one m.in. zapamiętać zasady gramatyczne, reguły ortograficzne czy pisownie trudniejszych wyrazów, np.: „-uje się nie kreskuje”. Pomocne jest także tworzenie akronimów – słów posiadających sens lub go pozbawionych, których poszczególne litery stanowią pierwsze litery kolejnych terminów do zapamiętania, np.: „GOSPEPM – dziedziny psychologii: genetyczna, ogólna, społeczna, przemysłowa, edukacyjna, prawnicza, medyczna”. Inna metoda to zasada początkowych liter. Uczeń wymyśla zdanie, w którym pierwsze litery kolejnych słów

¹⁶⁵ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 133.

odpowiadają pierwszym literom terminów do zapamiętania. Niezależnie od tego, jaką metodę skojarzeń zastosuje uczeń, powinny one angażować jak najwięcej zmysłów. Najlepiej też, by skojarzenie niosło ze sobą pewien ładunek emocjonalny, gdyż „filtr” w naszym mózgu, który przekazuje informacje do pamięci długotrwałej, jest bardzo ściśle związany z ośrodkiem emocji w mózgu. Istotne, aby mnemotechniczne skojarzenia były dowcipne, zabawne, niezwykłe – takie o wiele łatwiej zapamiętać. Mogą być one tak żywe, intensywne, jak tylko uczeń tego chce – najważniejsze, aby pomagały w skutecznym zapamiętywaniu. Cezary Fanslau jest autorem dwóch publikacji dedykowanych swoim uczniom, które niewątpliwie pobudzają i rozwijają kreatywność. Są to: „Fizyczne reguły mnemoniczne – czyli jak w 20 minut zapamiętać 20 wzorów z fizyki” oraz „Bajkowa fizyka – czyli o tym jak król z błaznem w pewnym kraju praktycznej mądrości poddanych uczyli”¹⁶⁶.

Innym przykładem kreatywności nauczycielskiej jest wykorzystanie w szkole interaktywnych klocków Lego Mindstorms. Podczas zajęć dzieci składają z owych klocków roboty i uczą się je programować, tak żeby samodzielnie się poruszały i reagowały na bodźce. Warsztaty robotyki to połączenie informatyki, fizyki, budowania robotów i świetnej zabawy. Celem zajęć jest ukazanie młodemu ludziom, że robotyka może być przygodą, pasją, a w przyszłości zawodem z perspektywami. Kolejnym etapem jest nauczanie elementów postrzegania 3D i umiejętności tworzenia własnych projektów w programie Lego. Zajęcia uczą logicznego myślenia i kreatywności, a przede wszystkim aktywizują koordynację wzrokowo-ruchową, uczą przewidywania, planowania, konstruowania oraz programowania. Dzięki możliwościom poszerzania i rozbudowywania pakietów klocków, a zatem stopniowania trudności zajęć, Lego Mindstorms wykorzystywane są na zajęciach zarów-

¹⁶⁶ R. Koc, A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014, s. 311–312.

no dla przedszkolaków, jak i dla studentów kierunków inżynieryjno-technicznych. Mankamentem jest bardzo wysoki koszt zestawów klocków.

Współcześni uczestnicy zajęć dydaktycznych domagają się przede wszystkim przekazania konkretnych treści merytorycznych, pomysłów oraz informacji, które pomogą im poprawić relacje interpersonalne. Uczenie się przez doświadczenie jest odpowiednie dla wszystkich uczestników zajęć dydaktycznych, niezależnie od indywidualnego stylu uczenia się, pomaga zarówno w rozwoju zawodowym, jak i osobistym. Zawsze należy szukać ulepszeń dla prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych i dostosowywać je do potrzeb własnych i potrzeb uczniów. Trzeba użyć swojej wyobraźni, być innowacyjnym oraz kreatywnym. Jak widać na podstawie przedstawionych przykładów, polska szkoła już się zmienia i podąża w kierunku kreatywności¹⁶⁷.

¹⁶⁷ P. Ziółkowski, *Teoretyczne...*, op. cit., s. 159.

5

UNIWERSYTETY
DZIECIĘCE

5.1.

**Historia uniwersytetów dziecięcych
w Europie i na świecie**

Historia uniwersytetów dziecięcych nie jest tak bogata i długa jak historia np. uniwersytetów trzeciego wieku. Idea uniwersytetów dziecięcych powstała bowiem dopiero na początku XXI wieku, w odpowiedzi na potrzeby wynikające z dynamiki wymogów cywilizacyjnych związanych z kształceniem ustawicznym. Zdaniem A. Frąckowiak trafną definicję kształcenia ustawicznego sformułował A. Cieślak, który określił je jako „stwarzanie warunków do stałego i wszechstronnego rozwoju osobowości na każdym etapie życia ludzkiego”¹⁶⁸.

Dotychczasowe ujęcie podziału życia jednostek na dwie strefy, czyli naukę i pracę zawodową przedawniło się wraz z rozwojem cywilizacji. Obecnie zakłada się, że nauka w szkole jest nie tylko przygotowaniem do podjęcia pracy, ale stanowi podstawę do dalszej wszechstronnej edukacji, a co za tym idzie – ma wyposażyć ludzi w umiejętność ustawicznego kształcenia się. Z uwagi na fakt wszechstronności edukacji przyjęto pogląd, że powinna ona odbywać się

¹⁶⁸ A. Frąckowiak, op. cit., s. 421.

nie tylko w placówkach szkolnych, ale również w systemie pozaszkolnym. Na początku XXI wieku dostrzeżono ponadto potrzebę przeniesienia kształcenia ustawicznego w systemie pozaszkolnym na dzieci w wieku 7–12 lat.

Idea powstania pierwszego uniwersytetu dziecięcego narodziła się z inspiracji dziennikarzy U. Steuernagela i U. Janssen z Niemiec w 2002 roku. W trakcie realizacji reportażu zgromadzili oni pomysły i pytania otrzymane od dzieci, które postanowili przedstawić uczonym akademickim między innymi na uniwersytecie w Tybindze. W tym samym roku powstał pierwszy uniwersytet dziecięcy pod nazwą Die Kinder-Uni. Pierwszy wykład pod tytułem „Dlaczego wulkany zięją ogniem?” wygłosił G. Merkel dla grupy 400 dzieci¹⁶⁹. Projekt osiągnął ogromny sukces, a idea uniwersytetów dziecięcych zaczęła być szeroko propagowana w Niemczech, gdzie powstało 70 placówek tego typu, a także w innych krajach europejskich (w Austrii, Szwajcarii, Lichtensteinie, Wielkiej Brytanii, na Słowacji) oraz na świecie (w USA, Kolumbii, Meksyku)¹⁷⁰. Innowacja zdobyła dużą popularność wśród dzieci i ich rodziców, jak również na samych uczelniach wyższych. Uniwersytety dziecięce stały się nową metodą kształcenia dążącą do rozwoju zainteresowania nauką i technologią wśród dzieci.

Starania twórców uniwersytetów dziecięcych zostały zauważone i docenione przez Komisję Europejską, która przyznała im Nagrodę Kartezjusza za wybitne zasługi w popularyzacji wiedzy. Konsekwencją tych działań było zainicjowanie projektu 7. Programu Ramowego Unii Europejskiej „European Children`s Universities Network” w 2009 roku. Dzięki niemu otworzono międzynarodową stronę uczelni dla dzieci, a także zorganizowano konferencje dotyczące tematyki uniwersytetów dziecięcych¹⁷¹.

¹⁶⁹ www.dzieci.edu.pl [dostęp: 25.05.2016 r.]

¹⁷⁰ Ibidem.

¹⁷¹ Ibidem.

Głównym motywem powstawania uniwersytetów dziecięcych jest teza, że najważniejszym narzędziem, w jakie można wyposażać dzieci jest wiedza. U jej podstaw nie leży przekazywanie dzieciom wiedzy w konkretnych dziedzinach, lecz samo wzbudzanie chęci poznawania świata i poszukiwania odpowiedzi na zadane pytania.

Zetknięcie chłonnego umysłu dziecka otwartego na świat z wiedzą prezentowaną przez naukowców stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju najmłodszych, ich potencjału intelektualnego. Dzieci mają możliwość rozwijania swoich indywidualnych zainteresowań w różnych dziedzinach naukowych, między innymi: matematycznych, fizycznych, biologicznych, humanistycznych i artystycznych.

5.2. Historia uniwersytetów dziecięcych w Polsce

Powstanie pierwszych uniwersytetów dziecięcych w Polsce datuje się na 2007 rok. Wówczas założono ich zaledwie kilka. Jednak ich popularność sprawiła, że w 2015 roku liczba tego rodzaju placówek szacowana była na ponad 100¹⁷².

Uniwersytety dziecięce początkowo powstawały i rozwijały się głównie w dużych miastach przy znanych uczelniach. Wzrost nakładów na edukację nieformalną, a także rozwój małych miast spowodowany przede wszystkim wykorzystaniem funduszy unijnych spowodowały po 2012 roku znaczący wzrost liczby uniwersytetów dziecięcych również w mniejszych miejscowościach, niebędących ośrodkami akademickimi.

W ostatnich latach jednakże zaobserwowano zmniejszenie się ilości uniwersytetów dziecięcych. Było to prawdopo-

¹⁷² www.dzieci.edu.pl [dostęp: 10.06.2016 r.]

dobnie spowodowane zakończeniem projektów, które były dofinansowywane ze środków publicznych, między innymi unijnymi¹⁷³.

Organizatorami uniwersytetów dziecięcych były przede wszystkim uczelnie wyższe. Jednakże wraz z upływem lat sytuacja uległa zmianie i obecnie organizatorami tego typu placówek są również samorządy lokalne i organizacje pozarządowe oraz osoby i firmy prywatne tworzące swoje uniwersytety dziecięce we współpracy z uczelniami wyższymi bądź pod ich patronatem naukowym¹⁷⁴ (podobny model działania obserwuje się także w kontekście uniwersytetów trzeciego wieku). Pomimo takiego zróżnicowania organizatorów uniwersytetów dziecięcych „struktura organizacji zajęć pozostaje jednak wspólna w swoich ogólnych założeniach. Uniwersytety dziecięce stanowią formę nieobowiązkowej edukacji i organizowane są dla dzieci w wieku 7–12 lat (czasem przedział ten jest rozszerzany). Zajęcia odbywają się regularnie przeważnie w okresie od września do grudnia oraz od lutego / marca do czerwca”¹⁷⁵.

Pierwszy uniwersytet dziecięcy w Polsce powstał w 2007 roku w Krakowie. Była to wspólna inicjatywa Fundacji PA-IDEIA i wykładowców Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Polskiej Akademii Nauk w Krakowie. Projekt miał na celu przygotowanie dzieci do sprostania wyzwaniom i wymaganiom współczesnej cywilizacji. Uniwersytet ten szybko zdobył popularność i duże zainteresowanie zarówno wśród dzieci, rodziców, jak również w środowisku akademickim w Polsce. W związku z powyższym utworzono podobne placówki w Warszawie i Wrocławiu.

Poniżej przedstawiono listę kilkudziesięciu największych uniwersytetów dziecięcych działających w Polsce. Działają one przy uczelniach wyższych (bądź są przez nie

¹⁷³ Ibidem.

¹⁷⁴ Ibidem.

¹⁷⁵ Ibidem.

prowadzone) albo funkcjonują przy fundacjach, stowarzyszeniach lub instytucjach prywatnych. Niestety poniższy wykaz nie jest pełen, bowiem nie istnieje żaden formalny ani nieformalny spis bądź rejestr działających w Polsce uniwersytetów dziecięcych. Jak widać na podstawie zebranych danych, uniwersytety dziecięce w Polsce działają w ponad 70 miejscowościach, a ich liczba przekroczyła 100. We wskazanych poniżej uniwersytetach dziecięcych „studiuje” kilkadziesiąt tysięcy dzieci. Warto w tym miejscu porównać fenomen rozwoju uniwersytetów dziecięcych do dynamicznego rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku, który miał miejsce w Polsce w latach 2000–2010.

Wyraz uniwersytetów dziecięcych w Polsce:

1. Białystok:

- Białostocki Uniwersytet Dziecięcy (Politechnika Białostocka)
- Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych we współpracy z Uniwersytetem w Białymstoku)

2. Biała Podlaska:

- Uniwersytet Dziecięcy (Państwowa Wyższa Szkoła im. Jana Pawła II)
- Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” (Eucunet)

3. Bielsko-Biała:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

4. Bobrowniki:

- Uniwersytet Dziecięcy w Bobrownikach (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Gminy Bobrowniki)

5. Brzeg:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

6. Bydgoszcz:

- Uniwersytet Dziecięcy UTP (Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy)
- Uniwersytet Dziecięcy WSG (Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy)
- Uniwersytet Dziecięcy „Alfa” (Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy)

7. Bytom:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

8. Cieszyn:

- Cieszyński Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Cieszyna)

9. Chorzów:

- Chorzowski Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Chorzowa)

10. Czeladź:

- Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Czeladź)

11. Częstochowa:

- Dziecięcy Uniwersytet Jurajski w Częstochowie (Fundacja Jurajskie Dzieci)

12. Dąbrowa Górnicza:

- Dąbrowski Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Dąbrowa Górnicza)
- Kraina Małych Odkrywców – Uniwersytet Dziecięcy w Dąbrowie Górniczej (Fundacja Gama)

13. Elbląg:

- Akademia Dziecięca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej

- 14. Gdańsk:**
 - Gdański Uniwersytet Dziecięcy (Uniwersytet Gdański)
- 15. Gliwice:**
 - Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
- 16. Głogów:**
 - Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
- 17. Gniezno:**
 - Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
- 18. Gorzów Wielkopolski:**
 - Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
- 19. Jarosław:**
 - Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” (Eucunet)
- 20. Jasło:**
 - Jasielski Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Biznesu w Nowym Sączu)
- 21. Jaworzno:**
 - Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
- 22. Kalisz:**
 - Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
- 23. Katowice:**
 - Uniwersytet Śląski Dzieci
 - Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
 - Śląski Uniwersytet Dziecięcy Gaudeamus (Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania)
 - Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych we współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Katowicach)
- 24. Kartuzy:**
 - Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

25. Kielce:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

26. Kędzierzyn-Koźle:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

27. Konin:

- Konińska Akademia Dziecięca (Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna)

28. Koszalin:

- Koszaliński Uniwersytet Dziecięcy (Politechnika Koszalińska)

29. Kraków:

- Uniwersytet Dziecięcy (Uniwersytet Ekonomiczny)
- Uniwersytet Dzieci i Rodziców (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej)
- Uniwersytet Dzieci (Fundacja „Uniwersytet Dzieci”)
- Akademia Dziecięca Ignatianum (Akademia Ignatianum w Krakowie)

30. Legnica:

- Uniwersytet Dziecięcy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona
- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

31. Leszno:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

32. Lublin:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

33. Łazy:

- Uniwersytet Dziecięcy w Łazach (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Burmistrzem Gminy Łazy)

34. Łódź:

- Łódzki Uniwersytet Dziecięcy (Politechnika Łódzka)

- Uniwersytet Łódzki dla Dzieci (Uniwersytet Łódzki)
 - Uniwersytet Dziecięcy (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna)
- 35. Mierzęcice:**
- Uniwersytet Dziecięcy w Mierzęcicach (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Gminy w Mierzęcicach)
- 36. Myszków:**
- Uniwersytet Dziecięcy w Myszkowie (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Myszkowa)
- 37. Namysłów:**
- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
- 38. Ogrodzieniec:**
- Uniwersytet Dziecięcy w Ogrodzieńcu (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta i Gminy Ogrodzieniec)
- 39. Olkusz:**
- Uniwersytet Dziecięcy w Olkuszu (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej)
- 40. Olsztyn:**
- Uniwersytet Dzieci (Fundacja „Uniwersytet Dzieci”)
- 41. Opole:**
- Dziecięca Politechnika Opolska (Politechnika Opolska)
- 42. Oświęcim:**
- Oświęcimski Uniwersytet Dziecięcy (Powszechna Wyższa Szkoła Humanistyczna w Oświęcimiu)
- 43. Ożarówce:**
- Uniwersytet Dziecięcy w Ożarówicach (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Gminy Ożarówce)

44. Płock:

- Mazowiecki Uniwersytet Dziecięcy (Powszechna Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku)
- Małopolski Uniwersytet dla Dzieci w Płocku (Fundacja Małopolski Uniwersytet dla Dzieci)

45. Polkowice:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

46. Poznań:

- Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych we współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Poznaniu)
- Uniwersytet Dziecięcy (Unikinds)

47. Psary:

- Uniwersytet Dziecięcy w Psarach (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Gminy Psary)

48. Puławy:

- Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” (Eucunet)

49. Radom:

- Radomski Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Ochrony Środowiska)
- Radomszczański Uniwersytet Dziecięcy (Fundacja Aktywne Centrum Edukacji Uniwersytet Otwarty)

50. Rzeszów:

- Mały Uniwersytet Rzeszowski (Uniwersytet Rzeszowski)
- Politechnika Dziecięca (Politechnika Rzeszowska)

51. Siedlce:

- Uniwersytet Dziecięcy (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny)
- Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” (Eucunet)

52. Siemianowice Śląskie:

- Uniwersytet Dziecięcy w Siemianowicach Śląskich (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Siemianowice Śląskie)

53. Sieradz:

- Sieradzki Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna)

54. Sławków:

- Uniwersytet Dziecięcy w Sławkowie (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Sławków)

55. Słubice:

- EKO Uniwersytet w Słubicach (Fundacja na rzecz Collegium Polonicum)

56. Słupsk:

- Pomorski Uniwersytet Dziecięcy (Centrum Edukacyjne „Technik” w Słupsku pod patronatem Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy)

57. Sopot:

- Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych we współpracy z Uniwersytetem Gdańskim)

58. Sosnowiec:

- Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu)
- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

59. Szczecin:

- Dziecięcy Uniwersytet Technologiczny – DUTEK (Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny)
- Dziecięcy Uniwersytet Humanistyczny – DUH (Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP)
- Dziecięcy Uniwersytet Medyczny – DUM PUM (Pomorski Uniwersytet Medyczny)

- Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych we współpracy z Uniwersytetem Szczecińskim)

60. Świętochłowice:

- Uniwersytet Dziecięcy w Świętochłowicach (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Świętochłowice)

61. Tarnobrzeg:

- Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” (Eucunet)

62. Tarnów:

- Uniwersytet Dziecięcy (Powszechna Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie)

63. Toruń:

- Uniwersytet Dziecięcy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

64. Trzebinia:

- Małopolski Uniwersytet dla Dzieci w Trzebini (Fundacja Małopolski Uniwersytet dla Dzieci)

65. Tuchola:

- Uniwersytet Pierwszego Wieku (Wyższa Szkoła Zarządzania Środowiskiem)

66. Tychy:

- Uniwersytet Dziecięcy (Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych)

67. Wałbrzych:

- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

68. Warszawa:

- Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych we współpracy ze Szkołą Główną Handlową w Warszawie)
- Uniwersytet dla Dzieci (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej)

- Uniwersytet Dzieci (Fundacja „Uniwersytet Dzieci”)
- Uniwersytet Dziecięcy w Warszawie (Stowarzyszenie Europa i My)

69. Włocławek:

- Uniwersytet Małego Człowieka (Wyższa Szkoła Informatyki)

70. Wolbrom:

- Uniwersytet Dziecięcy w Wolbromiu (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta i Gminy Wolbrom)

71. Wrocław:

- Akademia Młodych Odkrywców (Politechnika Wrocławska)
- Uniwersytet Dzieci (Uniwersytet Wrocławski)
- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)
- Uniwersytet Dzieci (Fundacja „Uniwersytet Dzieci”)
- Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych we współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym we Wrocławiu)

72. Zamość:

- Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” (Wyższa Szkoła Zawodowa)

73. Zawiercie:

- Uniwersytet Dziecięcy w Zawierciu (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej wraz z Urzędem Miasta Zawiercia)

74. Zielona Góra:

- Lubuski Uniwersytet dla Dzieci (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie i Sulechowie)
- Uniwersytet Dziecięcy (Unikids)

UNIWERSYTETY DZIECIĘCE

Legenda:



Ekonomiczny Uniwersytet Dzieciocy



Polska Akademia Dzieci



Uniwersytet Dzieci



Uniwersytet Dzieciocy Unikids



Uniwersytet Obywatelski dla dzieci



Akademia Dzieciocy Ignatianum



Akademia Dzieciocy PWSZ w Elblagu



Akademia Młodego Odkrywcy



Ale Szkoła



Białółcki Uniwersytet Dzieci



Bródnowski Uniwersytet Dzieci



DUH – Dzieciocy Uniwersytet Historyczny



Dzieciocy Akademia Przedsiębiorczości



Dzieciocy Politechnika Opolska



Dzieciocy Uniwersytet Ciekawej Historii



Dzieciocy Uniwersytet Humanistyczny



Dzieciocy Uniwersytet Medyczny PUM w Szczecinie



Dzieciocy Uniwersytet Muzyczny RE RE: KUM KUM



Dąbrowski Uniwersytet Dzieciocy



Eko Uniwersytet dla dzieci



inne uniwersytety dzieciocy

5.3.

Cele i idea uniwersytetów dziecięcych

Cele i zadania uniwersytetów dziecięcych są ściśle związane z wiekiem i możliwościami „studentów”, czyli dzieci. Są one uniwersalne i powszechne dla wszystkich tego typu placówek. Najczęściej wymienia się następujące cele:

- rozwijanie dziecięcej ciekawości, umysłu twórczego,
- zapoznanie dzieci z różnorodnymi dziedzinami nauki i kultury,
- wspomaganie budzących się zainteresowań, zdolności i talentów,
- wzmocnienie motywacji rodziców do świadomego i aktywnego wspierania rozwoju własnego dziecka,
- tworzenie sytuacji dydaktycznych umożliwiających odkrywanie zdolności i talentów dzieci,
- organizowanie zajęć edukacyjnych w formie wykładów, warsztatów, wycieczek naukowo-dydaktycznych, imprez itp.,
- wspieranie warsztatu wychowawczego rodziców i opiekunów „dzieci-studentów” poprzez ich udział w wykładach, ćwiczeniach, warsztatach i laboratoriach prowadzonych przez nauczycieli akademickich i studentów.

Podstawowym zadaniem uniwersytetów dziecięcych jest budzenie w dzieciach ciekawości otaczającego je świata, motywowanie do nauki i przekonanie, że nauka może być przyjemnością i pasją, a nie tylko obowiązkiem. Uniwersytety to placówki sprzyjające uczeniu się i studiowaniu poprzez zabawę, eksperymentowanie i doświadczanie. Dzieci mają tu okazję rozwijać swoje zainteresowania i zdolności w sposób praktyczny. „Uniwersytety dziecięce mają za zadanie wzbudzić w dzieciach ciekawość otaczającego je

świata, zachęcić do nauki i przede wszystkim pokazać, że nauka nie musi być jedynie nudnym codziennym obowiązkiem, a nawet może stać się prawdziwą życiową pasją. Uniwersytety dla dzieci to miejsca, w których najmłodszy mają niepowtarzalną okazję pobawić się w studiowanie, wysłuchać wykładów, podyskutować z naukowcami, a także samodzielnie poeksperymentować¹⁷⁷.

Obecność kadry naukowej w zajęciach uniwersytetów dziecięcych przysparza prestiżu tym placówkom od strony dydaktycznej. Zadaniem uniwersytetów dziecięcych jest rozwijanie kreatywności i intelektu u dzieci, które dzięki zetknięciu z kulturą i nauką mają niepowtarzalną możliwość realizowania swoich pasji, lepszego rozumienia otaczającego je świata i praktycznego funkcjonowania w nim.

Ideą powstania uniwersytetów dziecięcych było udzielenie odpowiedzi na zadane przez dzieci pytania. Pytania te są bardzo ważne i z tego względu trzeba je brać pod uwagę podczas tworzenia programów zajęć. Wspólne poszukiwanie odpowiedzi na te pytania przez wykładowców i dzieci podczas wykładów przyczyni się do zainspirowania dzieci do pogłębiania ich zainteresowań naukowych.

5.4. **Charakterystyka wybranych uniwersytetów dziecięcych w Polsce**

Uniwersytety dziecięce w Polsce są bardzo zróżnicowane i zrzeszone wokół różnych organizacji. Największą sieć placówek uniwersyteckich tworzy Uniwersytet Dziecięcy Unikids, który skupia aż 23 placówki w Polsce. Działają one pod patronatem European Children`s Network. Jest to organizacja finansowana przez Komisję Europejską.

¹⁷⁷ http://uniwersytetydzieciece.lud-rekrutacja.p.lodz.pl/01_idehtml/01_idea, [dostęp: 07.07.2016 r.]

Misja Uniwersytetów Dziecięcych Unikids skupia się na następujących aspektach:

- rozbudzenie w dzieciach naturalnej ciekawości nauki,
- uświadomienie im poprzez prezentację różnych dyscyplin naukowych ich talentów i predyspozycji, co może ułatwić im dokonanie wyboru przyszłego kierunku studiów,
- przybliżenie dzieciom środowiska akademickiego oraz zachęcanie ich do własnych poszukiwań i badań,
- propagowanie idei kształcenia się przez całe życie (*lifelong learning*),
- propagowanie idei uniwersytetów dziecięcych zgodnie ze statutem i misją organizacji „Eucunet”¹⁷⁸.

Organizacja roku akademickiego jest typowa dla tego rodzaju placówek i obejmuje spotkania jeden lub dwa razy w miesiącu w soboty (ewentualnie w niedziele) w ramach dwóch semestrów. Osobami prowadzącymi wykłady są wykładowcy prestiżowych uniwersytetów polskich i zagranicznych. Rodzice nie uczestniczą bezpośrednio w zajęciach, ale mają możliwość oglądania wykładów w odrębnych pomieszczeniach wyposażonych w system monitoringu. Placówki stwarzają im też inną możliwość, a mianowicie wzięcie udziału w specjalnych wykładach z zakresu psychologii rozwojowej dziecka. Warunkiem uczestnictwa w zajęciach Uniwersytetu Dziecięcego Unikids jest złożenie formularza zgłoszeniowego na stronie internetowej placówki przez rodziców lub opiekunów dziecka w wieku 6–12 lat. Uniwersytety Dziecięce Unikids działają m.in. w: Bielsko-Białej, Brzegu, Bytomiu, Gliwicach, Głogowie, Gnieźnie, Gorzowie Wielkopolskim, Jaworznie, Kaliszu, Katowicach, Kartuzach, Kielcach, Kędzierzynie-Koźlu, Legnicy, Lesznie, Lublinie, Namysłowie, Polkowicach, Poznaniu, Sosnowcu, Wałbrzychu, Wrocławiu i Zielonej Górze.

¹⁷⁸ http://www.unikids.pl/page/co_to_jest_unikids, [dostęp: 07.07.2016 r.]

Drugą pod względem liczby uniwersytetów dziecięcych sieć placówek stworzyła Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej. W ramach stworzonej przez siebie siatki uruchomiono 18 uniwersytetów dziecięcych – w Bobrownikach, Cieszynie, Chorzowie, Czeladzi, Dąbrowie Górniczej, Łazach, Mierzęcicach, Myszkowie, Ogrodzieńcu, Olkuszu, Psarach, Siemianowicach Śląskich, Sławkowie, Świętochłowicach, Wolbromie, Zawierciu oraz Żywcu studiuje obecnie ponad dwa tysiące młodych pasjonatów nauki. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że uczelnia uruchamia uniwersytety dziecięce we współpracy (partnerstwie) z jednostkami samorządu terytorialnego (urzędami gmin i miast)¹⁷⁹.

Kolejną sieć uniwersytetów dziecięcych w Polsce stanowi Uniwersytet Dzieci, prowadzony przez Fundację „Uniwersytet Dzieci”. Jest to projekt oparty na tradycyjnych wzorach edukacji wdrażany poprzez wykłady i warsztaty akademickie. W zajęciach Uniwersytetu Dzieci bierze udział około osiem tysięcy dzieci w wieku 6–13 lat. Misja tego realizowana jest w czterech placówkach – w Krakowie, Olsztynie, Warszawie i Wrocławiu. Działalność Uniwersytetu Dzieci cieszy się ogromną popularnością wśród polskich uczelni, które licznie objęły jego działalność patronatem. Wśród tych uczelni najbardziej prestiżowe placówki to: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Warszawska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Polska Akademia Nauk. Cztery uniwersytety dziecięce założone przez Fundację „Uniwersytet Dzieci” to jedne z pierwszych uniwersytetów dziecięcych powstałych w Polsce w 2007 roku. Osiągnięcia tego uniwersytetu zostały docenione poprzez przyznanie nagrody Fenomen przez tygodnik „Przekrój” w 2008 roku i Nagrody Znak i Hestii im. ks. J. Tischnera w 2011 roku.

¹⁷⁹ <http://www.wsb.edu.pl/index.php?idg=ud>, [dostęp: 14.08.2016 r.]

Ideą Uniwersytetu Dzieci jest rozwijanie pasji dzieci w kierunku dziedzin nauki, które nie obejmują treści zawartych w podstawie programowej edukacji szkolnej. Dzieci mają możliwość rozszerzania swoich zainteresowań i nauki funkcjonowania w otaczającym je świecie poprzez odkrywanie reguł jego istnienia. Cele, jakie uczelnia sobie wytyczyła, to m.in.:

- rozbudzenie w dzieciach pasji i pomoc w odkrywaniu własnych zainteresowań,
- zaangażowanie dzieci w doświadczalne poznawanie nauki,
- rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia,
- nauka korzystania z wiedzy zintegrowanej,
- przekonanie, że nauka umożliwi współtworzenie cywilizacji i korzystanie z jej dobrodziejstw¹⁸⁰.

Władze uczelni w celu zapobiegania tworzeniu barier ekonomicznych ustalają koszty uczestnictwa w zajęciach na uniwersytecie na minimalnym poziomie. W związku z powyższym uczelnie starają się pozyskiwać dofinansowanie zewnętrzne, aby pokryć realne koszty organizacji zajęć.

Uniwersytet Dzieci realizuje dwa projekty. Pierwszy z nich, akademicki, jest skierowany do dzieci w wieku 6–13 lat i realizowany na terenie uczelni wyższych. Drugi, szkolny, jest przeznaczony dla dzieci w wieku 7–9 lat i realizuje się go w placówkach szkolnych. Program akademicki, zgodnie z ideą uniwersytetów dziecięcych, koncentruje się na spotkaniach „studentów” z nauczycielami akademickimi i dotyczy różnych dziedzin nauki. Wykłady prowadzone są w soboty na terenie uczelni. Wykładowcami Uniwersytetu Dzieci są wybitni nauczyciele akademicy z prestiżowych uczelni oraz specjaliści z danej dziedziny

¹⁸⁰ <http://www.uniwersytetdzieci.pl/>, [dostęp: 07.07.2016 r.]

nauki. Dzieci posiadają własne indeksy i identyfikatory w ramach systemu motywacyjnego. Kierunek studiów jest ściśle uzależniony od wieku dzieci, podobnie też tematyka zajęć jest dostosowana do ich poziomu wiedzy i możliwości poznawczych. Uniwersytet Dzieci prowadzi 4 kierunki zajęć: Odkrywanie (6–7 lat), Inspiracje (8–9 lat), Tematy (10–11 lat), Mistrz i Uczeń (12–13 lat).

Kolejny uniwersytet dziecięcy – Polska Akademia Dzieci – został zorganizowany przez Stowarzyszenie Polska Akademia Dzieci z siedzibą w Gdańsku-Oliwie. PAD kieruje swoje projekty do dzieci w wieku 6–12 lat. Celem PAD jest rozbudzanie aktywności poznawczej, popularyzacja wiedzy i podtrzymywanie pierwotnej ciekawości świata u dzieci¹⁸¹. Każda uczelnia realizująca projekty Polskiej Akademii Dzieci organizuje u siebie 8 zjazdów trwających maksymalnie 2 godziny, które składają się z 2 wykładów. Szczegółowe informacje na temat zajęć (nazwiska wykładowców, terminy spotkań, numery sal) są przesyłane do rodziców drogą elektroniczną. Zajęcia odbywają się w specyficznym systemie wykładów, które są prowadzone zarówno przez wykładowców akademickich (wystąpienie 20–30 minut), jak i przez same dzieci, nazywane młodymi naukowcami (prelekcja 20–30 minut). Po każdym wykładzie następuje seria pytań do każdego wykładowcy. Dzieci są motywowane do zadawania pytań poprzez specjalny system motywacyjny zorganizowany przy udziale środków finansowych pozyskanych od władz uczelni, władz miasta lub innych sponsorów. W ramach tego systemu mali studenci otrzymują drobne gadżety, takie jak czapeczki, notesiki, naklejki, smycze, długopisy i inne. Każdy zjazd kończy się poczęstunkiem dla dzieci, który stanowią głównie słodycze. Projekty realizowane przez Polską Akademię Dzieci mają na celu przede wszystkim wspomaganie rozwoju potencjału naukowego dzieci. Ideą tego uniwersytetu jest stworzenie możliwości brania udziału w jego zajęciach wszystkim

¹⁸¹ <https://akademiadzieci.wordpress.com/>, [dostęp: 07.07.2016 r.]

dzieciom bez względu na bariery materialne, społeczne czy zdrowotne. W wykładach biorą udział uczniowie szkół podstawowych, wychowankowie domów dziecka i pacjenci hospicjów dla dzieci. Mając powyższe na uwadze, uczestnictwo w zajęciach Polskiej Akademii Dzieci jest zupełnie bezpłatne. Również osoby biorące udział w organizacji i prowadzeniu zajęć, czyli wykładowcy akademicki, studenci-wolontariusze, koordynatorzy z ramienia uczelni i członkowie Stowarzyszenia PAD nie otrzymują żadnego wynagrodzenia. Stworzenie „młodym naukowcom” możliwości rozwijania swoich pasji poprzez dzielenie się nimi z rówieśnikami jest niezwykle ważnym czynnikiem determinującym wszechstronny rozwój dzieci. Działalność PAD rozbudza w dzieciach ciekawość świata, chęć do realizowania własnych pomysłów, projektowania eksperymentów. Sprawia, że nauka staje się dla dzieci niesamowitą przygodą i osobistym przeżyciem. Projekty wykorzystują naturalny potencjał młodego mózgu do uczenia się¹⁸². Działalność Polskiej Akademii Dzieci dowodzi, że zaletą uczestnictwa w wykładach są obopólne korzyści: dzieci stawia się na pozycji współtwórców nauki, bowiem mogą one wiele nauczyć się od naukowców jako autorytetów w danej dziedzinie nauki; naukowcy mogą bardzo dużo dowiedzieć się od dzieci, jest to dla wykładowców akademickich nowe doświadczenie dydaktyczne, gdyż dzieci są zupełnie innymi odbiorcami niż studenci uczelni wyższych¹⁸³.

Kolejna placówka – Małopolski Uniwersytet dla Dzieci – powstała z inspiracji Fundacji Małopolski Uniwersytet dla Dzieci z siedzibą w Trzebini. Jak wszystkie uniwersytety dziecięce ma on na celu rozbudzanie zainteresowania nauką. Jednak główną ideą tej placówki jest stworzenie możliwości uczestnictwa w zajęciach dzieciom z miejscowości, które są znacznie oddalone od uczelni i tym samym mają utrudniony kontakt w wybitnymi naukowcami z ośrodków

¹⁸² Ibidem.

¹⁸³ Ibidem.

akademickich. Programy dla Małopolskiego Uniwersytetu dla Dzieci są tworzone przez pracowników naukowych dwóch czołowych krakowskich ośrodków akademickich, czyli Uniwersytetu Jagiellońskiego i Polskiej Akademii Nauk. W roku akademickim są organizowane wykłady prowadzone przez wybitnych polskich wykładowców różnych uczelni. Trwają one około 1 godzinę i kończą się dyskusją z prowadzącymi. Na uniwersytecie nie przewiduje się egzaminów i zaliczeń. Najbardziej wyróżniający się „studenci” otrzymują dyplomy ukończenia studiów. System motywacyjny stanowią pieczętki potwierdzające udział w wykładzie, stawiane do dziecięcych indeksów oraz legitymacje studenckie.

Kolejnym typem uniwersytetów dziecięcych jest Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości”, który jest stosunkowo młodą placówką, bo rozpoczął swoją działalność w 2010 roku. Ideą tej placówki jest zaszczepienie w dzieciach miłości do nauki i pielęgnowanie w nich naturalnej ciekawości świata¹⁸⁴. Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” działa pod patronatem międzynarodowej organizacji „Eucunet” i jest jej członkiem. Słuchaczami tej placówki są dzieci w wieku 6–12 lat. Warunkiem uczestnictwa w zajęciach jest złożenie formularza zgłoszeniowego oraz zapłata czesnego w wysokości 140 zł za semestr oraz opłaty rejestracyjnej w kwocie 20 zł. Ze względu na ograniczoną liczbę miejsc o przyjęciu „na studia” decyduje kolejność zgłoszeń. Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” działa w siedmiu ośrodkach, tj. w Białej Podlaskiej, Jarosławiu, Kielcach, Puławach, Siedlcach, Tarnobrzegu i Zamościu. Rok akademicki obejmuje dwa semestry i trwa od października do czerwca. Wykłady prowadzą znani wykładowcy ośrodków akademickich. Zajęcia organizowane są na terenie uczelni wyższych 1–2 razy w miesiącu w soboty lub niedziele i trwają 1 godzinę. W czasie trwania zajęć rodzice i opiekunowie nie przebywają z dziećmi, natomiast

¹⁸⁴ www.dzieciprzyszlosci.pl, [dostęp: 07.07.2016 r.]

mają możliwość uczestniczenia w warsztatach organizowanych dla nich przez dany ośrodek akademicki w miarę jego możliwości.

Kolejnym rodzajem uniwersytetów dziecięcych jest Dziecięcy Uniwersytet Medyczny PUM, który powstał z inicjatywy Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie. Cele działalności tej placówki to:

- kształtowanie postaw prozdrowotnych u dzieci,
- zainteresowanie dzieci naukami medycznymi, wzbudzanie zainteresowania nauką i pogłębieniem wiedzy,
- poznanie przez dzieci podstaw nauk medycznych,
- poznanie przez dzieci metod badawczych,
- przekazywanie informacji o największych światowych medycznych osiągnięciach naukowych, w tym z udziałem naukowców i badaczy z PUM,
- nauka udzielania pierwszej pomocy medycznej,
- postępowanie w sytuacjach kryzysowych,
- praca w bibliotece akademickiej,
- kształtowanie prawidłowych nawyków żywieniowych,
- dbałość o higienę osobistą,
- promocja uczelni, propagowanie i upowszechnianie wiedzy o Pomorskim Uniwersytecie Medycznym,
- propagowanie podstawowej wiedzy medycznej wśród rodziców i opiekunów¹⁸⁵.

Dziecięcy Uniwersytet Medyczny PUM prowadzi zajęcia dla dzieci w wieku 7–13 lat. Zajęcia te są bardzo zróżnicowane. Dzieci mają możliwość brania udziału w wykładach, ćwiczeniach, warsztatach i laboratoriach. Spotkania prowadzą zarówno wykładowcy, jak i studen-

¹⁸⁵ <https://www.pum.edu.pl/dum>, [dostęp: 07.07.2016 r.]

ci Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie. Liczba miejsc jest ograniczona, a odpłatność za uczestnictwo zależy od pozyskania dotacji finansowych, o które stara się uczelnia. W ramach systemu motywacyjnego dzieci otrzymują legitymację studencką, którą stanowi specjalny identyfikator, oraz indeksy, w których dzieci gromadzą wpisy potwierdzające obecność na zajęciach. Każdy „student” otrzymuje dyplom ukończenia uniwersytetu. Rok akademicki jest podzielony na dwa semestry i trwa od października do czerwca. Spotkania odbywają się raz w miesiącu w soboty i trwają 2 godziny. Zajęcia się realizowane są w grupach wiekowych 7–9 lat i 10–13 lat i są mało liczne (10–13 osób).

W 2008 roku swoją działalność zainaugurował w Warszawie Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy, od września 2009 roku funkcjonuje on natomiast w charakterze ogólnopolskim. Przedsięwzięcie ma na celu popularyzację wiedzy i budowanie świadomości ekonomicznej wśród dzieci już od najmłodszych lat. Oferta edukacyjna tego uniwersytetu dziecięcego skierowana jest do uczniów klas piątych i szóstych szkół podstawowych. Rokrocznie kształci się na nim ponad 1,5 tys. uczniów. Program obejmuje również serie spotkań dla rodziców z zakresu wychowania i kształtowania postaw u najmłodszych. Partnerem strategicznym projektu jest Narodowy Bank Polski. Minister Edukacji Narodowej pełni nad przedsięwzięciem patronat honorowy. Zajęcia odbywają się: w Białymstoku (przy Uniwersytecie w Białymstoku), w Katowicach (we współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Katowicach), w Poznaniu (przy Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu), w Sopocie (przy Uniwersytecie Gdańskim), w Szczecinie (przy Uniwersytecie Szczecińskim), w Warszawie (przy Szkole Głównej Handlowej w Warszawie) oraz we Wrocławiu (przy Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu)¹⁸⁶.

¹⁸⁶ <http://www.uniwersytet-dzieciocy.pl/uniwersytet>, [dostęp: 14.08.2016 r.]

5.5. Oferta uniwersytetów dziecięcych w Polsce

Powszechność tworzenia uniwersytetów dziecięcych bez wątplenia wpływa na szeroki wachlarz możliwości wyboru odpowiedniej placówki przez rodziców i opiekunów, adekwatnie do zainteresowań i pasji ich dziecka. Programy wykładów, które są dostosowane do wieku, potencjału intelektualnego i zainteresowań dzieci są jednakowoż uniwersalne dla większości uczelni i są tworzone zgodnie z głównymi ideami uniwersytetów dziecięcych.

Funkcjonują cztery najbardziej typowe obszary tematyczne oferowane przez uniwersytety dziecięce w Polsce. Są to:

- „Odkrywamy – doświadczamy i bawimy się” jest to obszar zajęć z ofertą skierowaną do dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli 6–8 lat. Dzieci w tym wieku zdobywają wiedzę i umiejętności poprzez działanie i zabawę, a to stwarza u nich naturalną potrzebę zadawania pytań. Motywem przewodnim zajęć jest odpowiadanie na pytanie „Co to jest?”. Dzieci uczestniczą w zajęciach przyrodniczych, rozwijających zainteresowania poznawcze, umiejętności artystyczne i pobudzających kreatywność¹⁸⁷. W związku z powyższym zajęcia organizowane są głównie w tych kręgach tematycznych.
- „Inspiracje – poznajemy bogactwo świata nauki” jest obszarem tematycznym skierowanym do dzieci w wieku 8–9 lat. Na tym etapie życia dzieci bardzo szybko się rozwijają dzięki wiedzy, którą zdobyły w szkole, ale również poza nią. Wzrasta ich poziom percepcji, rozumienia, spektrum doświadczenia i wiedzy. Motywem przewodnim wykładów uni-

¹⁸⁷ www.uniwersytetdzieci.pl, [dostęp: 07.07.2016 r.]

wersytetów dziecięcych staje się pytanie „Jak?”¹⁸⁸. W trakcie zajęć dzieci mają okazję uświadomić sobie wszechstronność i złożoność świata nauki. Dzięki szerokiemu zakresowi różnorodnych zagadnień każde dziecko ma możliwość odkrywania i rozwijania własnych pasji i zainteresowań. Dzieci biorą udział w zajęciach z następujących dziedzin: nauki przyrodnicze, nauki humanistyczne, nauki społeczne, nauki politechniczne, nauki formalne¹⁸⁹.

- „Spróbujmy zrozumieć świat” to obszar tematyczny dedykowany dla dzieci w wieku 10–11 lat. Dzieci w tym wieku mają już świadomość, że wiedza jest kluczem do poznawania otaczającego je świata. Jednocześnie jest to okres życia, w którym zaczyna się kształtować myśl na temat przyszłego zawodu, pracy. Motywem przewodnim zajęć uniwersytetu dziecięcego staje się pytanie „Dlaczego?”, a zagadnienia poruszane na zajęciach mają wielowątkowy charakter. Celem zajęć jest wdrożenie dzieci do takiego sposobu myślenia, który skupia się na potrzebie stawiania pytań-hipotez, i docieklive dążenie do uzyskania odpowiedzi na owe pytania, czyli formułowanie wniosków. Dzięki specjalnie dobranej problematyce wykładów i warsztatów słuchacze tworzą swój indywidualny obraz świata, wzbogacając swój zasób informacji o nim. Zagadnienia poruszane na tych zajęciach uniwersytetu dziecięcego mają charakter interdyscyplinarny, co umożliwia dzieciom praktyczne wykorzystanie uzyskanej na nich wiedzy teoretycznej¹⁹⁰.
- „Pogłębiany wiedzę” to obszar skierowany do dzieci w wieku 12–13 lat, czyli kończących szkołę podstawową i rozpoczynających gimnazjum. Dzieci w tym

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ Ibidem.

¹⁹⁰ Ibidem.

wieku charakteryzuje uświadomienie sobie swoich indywidualnych zdolności i świadome dążenie do rozwijania swoich zainteresowań, jednakże nie dotyczy to większości dzieci. W związku z tym specjalny program uniwersytetów dziecięcych jest zbudowany w taki sposób, aby pomóc dzieciom w skonkretyzowaniu potrzeby odkrywania i kształtowaniu ich własnych talentów i predyspozycji oraz zainteresowań. Wykładowcy uniwersytetów dają słuchaczom konkretne formy wsparcia w tym zakresie¹⁹¹. Zajęcia są tak skonstruowane, aby dzieci mogły aktywnie działać, analizować i podejmować próby samodzielnego wnioskowania. Jest to istota wykładów dla dzieci w tym wieku, poruszających wiele zagadnień z różnych dziedzin wiedzy, które – mimo faktu, że są na poziomie rozszerzonym – są dostosowane do wieku dzieci. Zajęcia te mają formę prac projektowych realizowanych wspólnie przez wszystkich uczestników. Rezultatem projektów są między innymi wystawy, filmy, wyniki badań, audycje lub konstrukcje. Jest to uzależnione od specyfiki tematyki wykładów, którą wybrali słuchacze. Zajęcia są prowadzone przez wybitnych wykładowców uniwersyteckich oraz innych specjalistów różnych dziedzin nauki i pozostałych sfer życia. Cel tych spotkań stanowi również rozwijanie kompetencji u dzieci z zakresu umiejętności pracy projektowej i zespołowej.

5.6. Organizacja zajęć na uniwersytecie dziecięcym

W większości uniwersytetów dziecięcych rok akademicki trwa od września do czerwca i jest organizowany

¹⁹¹ Ibidem.

w systemie dwusemestralnym, oddzielnym dwutygodniową przerwą międzysemestralną w okresie ferii zimowych. W każdym semestrze organizuje się 1–2 zajęcia w miesiącu. Każde spotkanie trwa około 1,5 godziny. Zajęcia mają miejsce najczęściej w soboty przedpołudniem, co jest podyktowane możliwością dowiezienia dziecka na zajęcia przez rodziców, którzy mają wolne soboty, a dzieci w soboty nie są w szkole. Miejscem spotkań są uczelnie wyższe lub wyjątkowo inne placówki, w zależności od realizowanego programu.

Rok akademicki rozpoczyna się uroczystym rozpoczęciem z udziałem przedstawicieli władz uczelni organizującej zajęcia lub patronującej uniwersytetowi dziecięcemu. Ze względu na szacunek okazywany „małym studentom” przez władze uczelni w tym dniu obowiązuje tradycyjny strój galowy. Wszyscy uczestnicy uniwersytetów dziecięcych są zobowiązani złożyć ślubowanie, odebrać swój własny indeks oraz identyfikator. Cała uroczystość przebiega na ogół w duchu inauguracji akademickiej z prawie wszystkimi jej elementami i atrybutami.

Dzieci nie obowiązują zdobywanie zaliczeń, zdawanie egzaminów czy pisanie prac końcowych (licencjackich czy magisterskich), co oznacza, że ich działania i postępy nie podlegają ocenie. Ma to być „zabawa w studiowanie” – dlatego dzieci dostają indeksy, do których za obecność na wykładach zbierają (w zależności od uczelni): pieczątki, podpisy, karteczki, które opisują tematykę przeprowadzonych zajęć itp.¹⁹² „Mali studenci”, którzy systematycznie uczestniczą w wykładach, są nagradzani dyplomem z wyróżnieniem na zakończenie roku akademickiego. Dzieci, które mają wysokie aspiracje, mają możliwość zdawania testu końcowego, a za największą liczbę punktów uzyskanych w ramach tego testu przewiduje się wartościowe nagrody.

¹⁹² www.dzieci.edu.pl [dostęp: 26.06.2016 r.]

Tematyka zajęć na uniwersytetach dziecięcych skupia się na problematyce różnych dziedzin nauki, w zależności od realizowanych projektów. Dzięki prezentacjom i wizualizacjom wzrasta przystępność ich treści dla dzieci. Istotną zaletą wykładów jest ich interaktywny charakter. Zajęcia są połączeniem wykładu, dyskusji, warsztatów, a nawet wystąpień na forum grupy. Ponadto zajęcia urozmaicają różne atrakcje, a wśród nich: quizy, turnieje, symulacje czy wykonywanie prac plastycznych¹⁹³.

Bezpośrednia obecność rodziców w zajęciach jest zbędna, gdyż rolę opiekunów przejmują wykładowcy i wolontariusze, bardzo często studenci uczelni prowadzącej uniwersytet dziecięcy. Czasami jednak rodzice uczestniczą w zajęciach razem z dziećmi. Są także uniwersytety dziecięce, które w trakcie zajęć dla dzieci organizują specjalne zajęcia dla rodziców i opiekunów dzieci w ramach tzw. pedagogizacji rodziców. Mogą to być specjalne warsztaty z dziedziny psychologii rozwojowej bądź szeroko pojętych problemów pedagogiki¹⁹⁴.

5.7.

Zasady uczestnictwa w uniwersytecie dziecięcym

Wszystkie działające uniwersytety dziecięce posiadają swoje regulaminy, w których zebrane są przepisy określające warunki uczestnictwa oraz organizację zajęć. Regulaminy te zawierają również informacje dotyczące praw i obowiązków dzieci uczestniczących w zajęciach uniwersytetów dziecięcych.

Rektor danej uczelni opiniuje i zatwierdza regulamin, po czym jest on podawany do publicznej wiadomości.

¹⁹³ Ibidem.

¹⁹⁴ P. Ziółkowski, *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016.

Dokument ten jest dostępny zainteresowanym zarówno w formie elektronicznej, jak i tradycyjnej, czyli papierowej. Do przestrzegania przepisów zawartych w regulaminie zobowiązani są wszyscy uczestnicy zajęć uniwersytetu dziecięcego.

Uniwersalność i wspólne idee uniwersytetów dziecięcych determinują jednolity charakter odnośnie regulaminów obowiązujących w tych placówkach. Standardowy regulamin musi zawierać określone przepisy w zakresie:

- postanowień ogólnych,
- celów i zadań placówki,
- warunków i sposobu rekrutacji,
- zasad organizacji wykładów,
- zasad uczestnictwa w zajęciach,
- opłat za zajęcia.

W informacjach ogólnych należy zamieścić informacje dotyczące organizatora projektu oraz zdefiniować, czego dany projekt dotyczy. Muszą one też określać miejsce i częstotliwość spotkań i wyznaczać, kto będzie prowadził spotkania. Ta część regulaminu zawiera również zasady płatności za uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu dziecięcego.

W części określającej warunki rekrutacji musi znajdować się termin, w jakim zainteresowani mogą złożyć formularz zgłoszeniowy. Tutaj również zamieszczone są informacje odnośnie zasad indywidualnej i grupowej rekrutacji, kryteria naboru i model kandydata. Ponadto stąd rodzice i opiekunowie dowiadują się, czy nabór jest ograniczony i jakie obowiązują warunki pierwszeństwa zgłoszeń oraz że publikacja listy przyjętych studentów jest jawna.

Paragraf dotyczący zasad uczestnictwa jest zbiorem przepisów regulujących obowiązki uniwersytetu dziecię-

cego wobec dzieci i określających reguły obowiązujące podczas zajęć. Ta część regulaminu informuje rodziców i opiekunów o tym, że uczestnictwo w zajęciach odbywa się na zasadzie dobrowolności i istnieje możliwość zrezygnowania z udziału w nich. Istotne ponadto są informacje dotyczące bezpieczeństwa i sprawowania opieki nad dziećmi nie tylko podczas wykładów, ale także po zakończeniu zajęć i w drodze na nie. Regulamin szczegółowo określa warunki, które należy spełnić, aby zaliczyć semestr, wziąć udział w konkursie, olimpiadzie i różnego rodzaju wystąpieniach. Opisuje się też tutaj sposoby nagradzania studentów, którzy będą wyróżnieni po zakończeniu roku akademickiego.

Władze uniwersytetów mogą sobie zastrzec w regulaminie możliwość odwołania lub zmiany terminu spotkania. Organizatorzy winni posiadać powyższe uprawnienia w kwestii zmiany terminu spotkania z uwagi na fakt, że są one ogromnym wyzwaniem logistycznym ze względu na dużą ilość uczestników.

5.8. Wykładowcy uniwersytetów dziecięcych w Polsce

Wykładowcami uniwersytetów dziecięcych są najczęściej wykładowcy uczelni wyższych organizujących zajęcia w ramach tego rodzaju placówek dla dzieci. Nie mają tutaj znaczenia stopnie oraz tytuły naukowe. Istotną rzeczą stanowi to, aby osoba podejmująca się realizacji zajęć w ramach uniwersytetu dziecięcego miała pełną świadomość tego, dla jakiej grupy odbiorców będzie realizowała swoje zajęcia. Ważna jest w tym miejscu znajomość psychologii rozwojowej, metodyki edukacji wczesnoszkolnej oraz dystans do własnej osoby. Jednakże często do prowadzenia wykładów zapraszani są inni specjaliści reprezentujący

rozmaite organizacje wiedzy, kultury i sztuki. Mają oni za zadanie wzbudzenie zainteresowania dzieci wiedzą z zakresu różnych nauk, w tym ścisłych.

Dzieci na całym świecie wykazują potrzebę poznawania rzeczywistości i są dociekliwe. Poprzez zadawanie pytań pokazują otoczeniu, co je najbardziej interesuje. Pytania te stały się ideą powstania uniwersytetów dziecięcych, których zadaniem jest uwzględnianie tych właśnie pytań w procesie tworzenia programów zajęć. Wykładowcy wspólnie z dziećmi poszukują podczas wykładów na nie odpowiedzi. Rezultatem takiego podejścia i wspólnego dociekania jest „zainspirowanie dzieci do pogłębiania zainteresowań i korzystania z nauki”¹⁹⁵.

W momencie powstania idei tworzenia uniwersytetów dziecięcych nauczyciele akademicy uczelni wyższych stanęli przed ogromnym wyzwaniem: w jaki sposób przybliżyć dzieciom wiedzę, która znacznie wykracza poza ramy szkolnego programu nauczania, tak aby była ona dla nich ciekawa i przystępna. W tym celu koniecznością stało się poszukiwanie coraz nowszych i nowocześniejszych metod i narzędzi dydaktycznych, które będą sprzyjały nadszaniu za wciąż ewoluującymi potrzebami poznawczymi i edukacyjnymi dzieci¹⁹⁶.

W związku ze zmianą słuchaczy, którymi stały się dzieci w wieku 7–12 lat, wykładowcy musieli wykazać się nie lada elastycznością i całkowicie zmienić swoje podejście do sposobu prowadzenia zajęć. W miejsce klasycznych, poważnych i trudnych wykładów akademickich pojawiły się luźne, interaktywne spotkania, w czasie których częściowo poprzez przekazywanie wiadomości, częściowo poprzez zabawę wykładowcy kształtują rozwój intelektualny dzieci, rozbudzają w nich ciekawość zdobywania wiedzy i poznawania świata. A jednocześnie odkrywają dziecięce talenty.

¹⁹⁵ Ibidem, s. 137.

¹⁹⁶ www.dzieci.edu.pl, [dostęp: 19.06.2016 r.]

„Uznani wykładowcy z pewnością przekażą dzieciom wiedzę i zachęcą je do odkrywania świata nauki. Dzieci natomiast zrewanżują się uśmiechem i pozytywną, niepowtarzalną, dziecięcą energią”¹⁹⁷.

Przygotowanie wykładu dla dzieci jest dużo trudniejsze niż dla dorosłych studentów. Oprócz wytłumaczenia dzieciom przedstawianych zjawisk naukowych w bardzo prosty sposób należy trzymać je nieustannie w stanie stałego napięcia. Zdaniem J. Krysińskiego „warto urozmaicać wykład animacjami komputerowymi, filmami, eksperymentami, a nie posługiwać się wyłącznie słowem. Gdy wykładowca zaczyna nudzić, od razu widać to po dzieciach, które się kręcą, ziewają itp.”¹⁹⁸

Wykłady kończą się pytaniami ze strony dzieci. Stanowią one najczęściej ogromne wyzwanie dla prowadzących zajęcia, którzy są zobowiązani do udzielenia szybkiej i zrozumiałej dla dziecka odpowiedzi – pomimo tego, że pytania bywają zaskakujące i niesamowite.

Z uwagi na powyższe nie jest prostą sprawą znalezienie osób chętnych do prowadzenia zajęć. Nie każdy pracownik naukowy potrafi sprostać takiemu wyzwaniu i poprowadzić zajęcia o takim charakterze. Jednak idea uniwersytetów dziecięcych stale przyciąga wielu pasjonatów gotowych przekazywać dzieciom w atrakcyjny sposób to, czym się na co dzień zajmują.

Działając zgodnie z najnowszymi trendami w edukacji, twórcy uniwersytetów dziecięcych przyjęli właśnie taki model prowadzenia wykładów i warsztatów dla dzieci, mając na uwadze ich harmonijny i wszechstronny rozwój. Istotą zajęć jest wszakże to, by wykładowca był autentycznym ekspertem w swojej dziedzinie, był zaangażowany w jej uprawianie i rozwój. Poprzez spełnienie powyższego wa-

¹⁹⁷ www.dzieci.edu.pl, [dostęp: 19.06.2016 r.]

¹⁹⁸ www.dzienniklodzki.pl/opinie/wywiady/a/jan-krysinski-uniwersytety-dla-dzieci-rozwijaja-ciekawosc-swiatek,9380974, [dostęp: 19.06.2016 r.]

runku uniwersytety dziecięce dają dziecku możliwość rozwijania swojej wiedzy, umiejętności i pasji podczas zajęć z autorytetami z różnych dziedzin nauki i kultury. Tezę tę potwierdził J. Trempała, który uważa, że „uczeń-nowicjusz ma możliwość, obserwując mistrza i poznając jego sposoby uprawiania działalności, w której ten jest specjalistą, skutecznie rozwinąć ją we własnej aktywności”¹⁹⁹.

Ponadto wybierając taki model edukacji, twórcy uniwersytetów dziecięcych wpisali się we współczesny trend psychologicznych koncepcji wspierania rozwoju dzieci. Jego najistotniejszym postulatem jest „przełamanie wyobcowania szkolnego nauczania z kontekstu codziennego życia, w jakim uczestniczą jej uczniowie”²⁰⁰.

Zajęcia prowadzone w ramach uniwersytetów dziecięcych są „fajerwerkami pomysłów, edukacyjnym show, świętem młodości i radości”, które są takie właśnie dzięki zaangażowaniu i wyjątkowemu podejściu wykładowców uniwersytetów dziecięcych²⁰¹.

Kompetentny wykładowca uniwersytetu dziecięcego powinien cechować się wrażliwością na dziecięce potrzeby, umieć docenić wysiłek i zaangażowanie dziecka oraz potrafić chwalić za najmniejsze nawet osiągnięcia. Taka postawa wykładowcy sprzyja rozwijaniu się u dzieci poczucia kompetencji. W opinii A. Brzezińskiej „rozwinęte w wieku szkolnym poczucie kompetencji jest źródłem szczególnej siły, która czyni dziecko spragnionym pełnienia w dalszym życiu określonych ról, dających mu szansę na zdobycie uznania nie tylko w najbliższym otoczeniu”²⁰².

¹⁹⁹ J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. PWN, Warszawa 2012, s. 381.

²⁰⁰ Ibidem, s. 381.

²⁰¹ A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014, s. 136.

²⁰² Ibidem, s. 297.

5.9. Charakterystyka rozwojowa uczestników uniwersytetów dziecięcych

Uczestnikami uniwersytetów dziecięcych, jak już wspomniano, są na ogół dzieci w wieku od 6 do 12 roku życia, czyli dzieci w wieku szkolnym (szkoły podstawowej), który uważany jest w psychologii rozwojowej za ostatni etap dzieciństwa w rozwoju człowieka. A. Brzezińska określa ten etap rozwoju jako pierwszy krok w świecie dorosłych. „Nie tak dramatyczne w przebiegu, jak w przypadku dorastania, wejście w wiek szkolny wiąże się przecież z „opuszczeniem” przez dziecko domu rodzinnego, większym uniezależnieniem się od rodziców, znacznie większą samodzielnością i dominacją aktywności odmiennej od beztroskich zabaw przedszkolaków, którą jest nauka”²⁰³.

Proces rozwoju w tym wieku dotyczy zmian we wszystkich sferach życia jednostki. Zmiana sytuacji życiowej dziecka staje się istotnym motorem jego rozwoju. Według J. Trempały „rozpoczyna ono bowiem wówczas systematyczne zdobywanie wiedzy, a uczenie się stanowi podstawowy rodzaj aktywności w tym i następnym okresie życia. (...) Dziecko przyjmuje wówczas stałe obowiązki, zaczyna podlegać ocenie, zwiększa się jego samodzielność życiowa, pełni różne role. Od tego, jak dziecko poradzi sobie z wymaganiami sytuacji szkolnej, zależy jego poczucie kompetencji w radzeniu sobie z ważnymi narzędziami kulturowymi (pisanie, czytanie, liczenie), jak i w funkcjonowaniu w świecie społecznym”²⁰⁴.

W tym okresie rozwoju dzieci zmienia się pełniona przez nie rola, mianowicie stają się one uczniami. Wiąże się to z ogromnymi zmianami w ich życiu, ponieważ pojawiają się

²⁰³ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, wyd. GWP, Gdańsk 2005, s. 259.

²⁰⁴ J. Trempała, op. cit., s. 234–235.

nowe wymagania i oczekiwania, którym muszą sprostać. Zaczyna pojawiać się poczucie kompetencji, które jest uzależnione od faktu, w jaki sposób dzieci będą w stanie sprostać wymaganiom szkolnym. W tym względzie pogląd J. Trempały jest zbieżny z opinią A. Brzezińskiej, która stwierdziła, że „zarówno zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej, moralnej, jak i umiejętność budowania satysfakcjonujących relacji ze znaczącymi dorosłymi, którymi są teraz nauczyciele, oraz z rówieśnikami dają szansę zakończenia tej fazy rozwoju z poczuciem bycia jednostką kompetentną, potrafiącą korzystać z ważnych narzędzi kulturowych, jakimi są pisanie, czytanie, liczenie, a także funkcjonować w świecie społecznym w sposób dający poczucie satysfakcji i predysponujący jednostkę do odnożenia życiowych sukcesów”²⁰⁵. Wziawszy to pod uwagę styczność dzieci z autorytetami, jakimi niewątpliwie są wykładowcy uniwersyteccy, stanowi ogromne przeżycie w życiu dzieci i skutkuje lepszym ich rozwojem.

Wskutek wcześniejszych doświadczeń, procesu dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego i nowych wymagań u dzieci w tym wieku pojawiają się ważne zmiany w obszarze procesów poznawczych. Występuje u nich wiele różnych zdolności, które wiążą się z przyswajaniem i przetwarzaniem informacji o sobie i otaczającym je świecie. Zdaniem A. Brzezińskiej „uczeń zaczyna dowolnie (czyli zależnie od własnej woli) koncentrować swoją uwagę i obejmować nią coraz więcej elementów. Ta umiejętność pozwala skupić się na wykonywanym zadaniu niezależnie od innych konkurencyjnych bodźców, umożliwia również kontrolowanie własnych czynności i modyfikowanie ich zależnie od obranego celu. Umiejętność dowolnego skupiania uwagi jest jedną z podstawowych umiejętności przydatnych w nauce szkolnej i zazwyczaj ma ona swoje odzwierciedlenie w postępkach w nauce”²⁰⁶.

²⁰⁵ A. Brzezińska, op. cit., s. 260.

²⁰⁶ Ibidem, s. 265.

Znaczące zmiany zauważa się również w obszarze pamięci – przekształca się ona bowiem w pamięć logiczną. Dzieci odkrywają i stosują indywidualne strategie pamięciowe, co oznacza, że w miejscu mechanicznego zapamiętywania treści następuje ich zrozumienie i organizowanie ważnych z własnego punktu widzenia informacji, tak aby je łatwo zapamiętać.

Dzieci w wieku szkolnym kształtują w sobie umiejętność postrzegania realnego świata z różnych aspektów oraz dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych w oparciu o łączenie zgromadzonych informacji. „Analizowanie, planowanie, przewidywanie konsekwencji własnych działań oraz działań innych osób to czynności umysłowe rozwijane w okresie szkolnym. Dzieci w wieku szkolnym potrafią też dokonywać operacji logicznych, takich jak szeregowanie, klasyfikowanie, oraz posługiwać się pojęciami przestrzeni, czasu, prędkości”²⁰⁷. Jednak procesy te występują prawie wyłącznie w sytuacji, gdy dziecko styka się bezpośrednio z konkretnymi przedmiotami i zdarzeniami. Zdaniem A. Brzezińskiej „dlatego ważne jest proponowanie zadań, które uczniowie mają rozwiązać w sposób realistyczny, nawiązujący do ich doświadczeń życiowych, a także używanie przedmiotów pomagających przeprowadzić skomplikowane operacje, to jest liczmanów, pomocy naukowych, których każde dziecko może dotknąć, sprawdzić, jak działają, a nie tylko je oglądać czy słuchać o ich zastosowaniu”²⁰⁸.

U dzieci w wieku 6–7 lat w procesie rozwoju intelektualnego następuje ważna zmiana jakościowa polegająca na rozwoju operacji umysłowych, czyli myśleniu logicznym. Zdaniem J. Piageta rozwija się wówczas stadium operacji konkretnych. Proces ten opisała A. Brzezińska w następujący sposób: „Dostępne dzieciom operacje umysłowe muszą opierać się na konkretnych przedmiotach i wydarzeniach, ponieważ rozważania jedynie teoretyczne i pojęcia

²⁰⁷ Ibidem, s. 265–267.

²⁰⁸ Ibidem, s. 267.

abstrakcyjne, poruszanie się w świecie czystych idei nadal wykraczają poza możliwości dzieci w wieku szkolnym²⁰⁹.

Pogląd ten potwierdził J. Trempała, który uważa, że w wieku szkolnym dziecko rozwija operacje logiczne w oparciu o działania na konkretach. „W okresie późnego dzieciństwa operacje mają charakter konkretny, co znaczy, że proces myślenia logicznego pozwala na rozwiązanie zadań, które zawierają pełne informacje, dotyczą rzeczywistych obserwowanych przedmiotów i zdarzeń. Na podstawie wielu szczegółowych obserwacji dotyczących konkretnych zdarzeń, dziecko potrafi formułować pierwsze ogólne prawa i zdolne jest do rozumowania indukcyjnego”²¹⁰.

A. Brzezińska przytoczyła następujące istotne osiągnięcia rozwojowe stadium operacji konkretnych:

„Szeregowanie, czyli zdolność umysłowego porządkowania przedmiotów pod względem pewnej wielkości, na przykład wysokości, ciężaru, na podstawie wykrywania różnic między nimi. (...) Dopiero dziecko w stadium operacji konkretnych potrafi szeregować w sposób systematyczny, czyli przyjmując określoną strategię, wybierając przykładowo – zawsze największy element danego zbioru. Potrafi też wprowadzić zmiany do szeregu, by uwzględnić nowe elementy. To z kolei prowadzi do zdolności wyciągania wniosków.

Klasyfikowanie, czyli zdolność do grupowania przedmiotów pod względem określonego kryterium na podstawie podobieństwa między nimi. (...) Dzieci na etapie operacji konkretnych potrafią dostrzec relację pomiędzy częścią a całością. Potrafią wyzbyć się pewnych uwarunkowań percepcyjnych. (...) W wieku około 7–8 lat można zauważyć posługiwanie się przez dzieci zasadą pojemności kategorii, co oznacza, że podkategorie mieszczą się w jednej większej, głównej kategorii.

²⁰⁹ Ibidem.

²¹⁰ J. Trempała, op. cit., s. 236.

Pojęcia liczbowe. (...) Dopiero na początku stadium operacji konkretnych dzieci zdają sobie sprawę, że numerowanie to procedura arbitralna i dlatego liczby można stosować zamiennie. Zaczynają dostrzegać, że liczby można łączyć w grupy i podgrupy. Opanowują stałość liczby.

Zasada zachowania stałości, czyli uzmysłowienie sobie, że podstawowe cechy przedmiotu nie zmieniają się, mimo że pozornie zmienia się ich wygląd. Odkrycie, że jedna cecha nie ulega zmianie, przy modyfikacji innych cech, wymaga: 1) decentracji spostrzeżeń, czyli uwzględnienia wszystkich aspektów danego bodźca, a nie tylko koncentrowania się na tym, co narzuca się percepcyjnie; 2) zdolności ujmowania przekształceń; 3) zdolności odwracania operacji umysłowych²¹¹.

U dzieci w wieku szkolnym dokonują się znaczące zmiany w rozwoju procesu posługiwania się strategiami pamięciowymi. Zaczynają one stosować posiadane strategie coraz bardziej umiejętnie w nowych dziedzinach. Rozszerza się wybór opanowanych strategii, co umożliwi korzystanie z kolejnych w sytuacji, gdy poprzednie zawiodły. W tym samym czasie dzieci zaczynają kształtować również tzw. metapamięć, czyli wiedzę o zapamiętywaniu. Dzieje się tak z powodu uświadamiania sobie słabych i mocnych stron własnej pamięci. Zdaniem A. Brzezińskiej „uczniowie potrafią oceniać skuteczność poszczególnych strategii, modyfikować te, które nie przynoszą zadowalających rezultatów, dopasowywać do swojego stylu uczenia się wskazówki dotyczące tego, jak się uczyć, które otrzymują od dorosłych i innych rówieśników²¹²”.

Również J. Trempała uważa, że w wieku szkolnym zwiększa się pojemność pamięci i jednocześnie następuje wzrost objętości jednostek do zapamiętania. Dzieje się tak pod wpływem aktywności szkolnej. Potwierdza on, że

²¹¹ A. Brzezińska, op. cit., s. 267–278.

²¹² Ibidem, s. 271.

w tym okresie dzieci zaczynają stosować strategie pamięciowe i rozwija się u nich metapamięć. Wzrost efektywności zapamiętywania wiąże się z poszerzaniem wiedzy ogólnej dziecka oraz nabywaniem umiejętności gospodarowania własnymi zasobami poznawczymi. „W młodszym wieku szkolnym dzieci coraz częściej stosują strategie pamięciowe, czyli intencjonalne działania podejmowane przez podmiot, by osiągnąć cel pamięciowy. Na ten okres przypada intensywny rozwój takich podstawowych strategii jak powtarzanie i organizowanie, a także zdolność do posługiwania się prostymi formami elaboracji”²¹³.

W wieku szkolnym dzieci zaczynają analizować swoje przeżycia, po czym dopiero zachowują się w określony sposób. Oznacza to zanik wcześniejszych impulsywnych zachowań, a co za tym idzie, dziecko zanim zacznie działać, najpierw musi pomyśleć. To osiągnięcie w rozwoju pozwala dziecku skupić się na konkretnym zadaniu. W opinii A. Brzezińskiej „udział w procesie nauczania szkolnego wymaga od dziecka nowego sposobu organizacji własnych działań, a mianowicie poddania ich kontroli woli w stopniu dużo większym niż dotychczas. Nauka odbywa się bowiem w określonym reżimie czasowym, do którego uczeń musi się dostosowywać, starając się przewyciężyć własne zmęczenie i stres”²¹⁴.

U dzieci w wieku szkolnym dokonuje się znaczny postęp w sferze kontroli emocjonalnej, co sprawia, że potrafią one podejmować zachowania adekwatne do sytuacji oraz wiedzą, jak wyrażać swoje emocje w sposób akceptowany społecznie.

Od około 7 roku życia następuje zmiana rozumienia emocji. Dzieci zaczynają dostrzegać wewnętrzny charakter przeżyć emocjonalnych oraz różnicują emocje przeżywane i emocje okazywane. Zdaniem J. Trempały „badacze

²¹³ J. Trempała, op. cit., s. 239.

²¹⁴ A. Brzezińska, op. cit., s. 272.

nazwali ten okres umysłowym, wskazując, że większość dzieci rozumie, jakie znaczenie mają pragnienia i przekonania jakiejś osoby dla jej emocji, a także jest świadoma możliwości ukrywania rzeczywiście przeżywanych emocji²¹⁵.

W kolejnych latach życia następuje dalsza zmiana w rozumieniu emocji. Dzieci odkrywają, że jest możliwe jednoczesne przeżywanie różnych stanów emocjonalnych. Dostrzegają, że dzięki stosowaniu odpowiednich strategii psychologicznych można regulować emocje oraz zauważają wpływ rozumowania moralnego na emocje. „Okres ten autorzy nazwali refleksyjnym, gdyż pozwala on dziecku rozumieć, jak jednostka może rozważać daną sytuację z różnych perspektyw, co prowadzi do doświadczania jednoczesnego lub w dłuższym czasie kolejno kilku, nawet całkowicie różnych emocji²¹⁶.

Wiek szkolny uważany jest za fazę życia, która ma największe znaczenie w sferze kształtowania się życia społecznego dziecka. Pełnienie różnych ról społecznych i charakter interakcji społecznych w związkach, w których dziecko wówczas uczestniczy, ma decydujący wpływ na przebieg jego dalszego życia.

Rozpoczęcie nauki w szkole niezaprzeczalnie wiąże się ze stopniowym rozluźnianiem się więzów z rodzicami i jest istotnym krokiem w procesie kształtowania się samodzielności w życiu dorosłym. Jest to okres w życiu dziecka, w którym psychiczna dostępność rodzica staje się ważniejsza niż jego fizyczna obecność. W opinii J. Trempały „relacja przywiązania łącząca dziecko z rodzicem przybiera coraz bardziej formę relacji wewnętrznej, zinternalizowanej. Polega ona na psychologicznej dostępności rodzica, wyrażającej się wrażliwością i gotowością do udzielania wsparcia dziecku w sytuacji stresowej, a także łatwością i zainte-

²¹⁵ J. Trempała, op. cit., s. 247.

²¹⁶ Ibidem, s. 247

resowaniem komunikacją z rodzicami ze strony dziecka²¹⁷. Jeśli dziecko ma poczucie bezpieczeństwa w relacjach z rodzicami, umożliwi mu to bardziej efektywne i prawidłowe formowanie jego relacji społecznych z rówieśnikami, a to z kolei wzmocni jego poczucie własnej wartości.

Rozluźnienie więzów z rodzicami jest związane ściśle z poszerzaniem się spektrum różnorodnych interakcji społecznych. Dzieci zaczynają identyfikować się z osobami, które uważają za kompetentne, czyli nauczycielami. W opinii A. Brzezińskiej „nieocenioną szansą rozwojową w każdym wieku, a w okresie szkolnym szczególnie, jest kontakt z pozytywnymi wzorcami dorosłych i obecność rzeczywistych autorytetów w najbliższym otoczeniu”²¹⁸.

Jednocześnie w tym samym czasie ważną z punktu widzenia rozwoju społecznego rolę pełnią kontakty z rówieśnikami. To one w znacznym stopniu wpływają na samoocenę dzieci, które zaczynają liczyć się z opiniami kolegów, którzy wpływają między innymi na dokonywane przez nie wybory, przyjmowane postawy, upodobania i zainteresowania. A. Brzezińska zauważa, że „liczne kontakty sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych, prowadzą do lepszego rozumienia sytuacji, poszerzenia wiedzy o sobie i innych ludziach, a w połączeniu z charakterystycznym dla okresu szkolnego sposobem funkcjonowania poznawczego umożliwiają przełamanie dziecięcego egocentryzmu, typowego dla wcześniejszych faz rozwojowych”²¹⁹.

Dzięki dostrzeganiu cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia dziecko zauważa i akceptuje fakt, że ludzie mają prawo do różnych opinii na ten sam temat. Ma to znaczący wpływ na kształtowanie umiejętności podejmowania dialogu i dyskusji oraz wypracowania wspólnego zdania w różnych kwestiach.

²¹⁷ Ibidem, s. 246.

²¹⁸ A. Brzezińska, op. cit., s. 274–275.

²¹⁹ Ibidem, s.275.

O jakości relacji rówieśniczych, w jakie w przyszłości będzie wchodzić dziecko, w dużym stopniu decyduje popularność i akceptacja w grupie. „Wykazano, że akceptacja grupy ma znaczący wpływ na psychiczny dobrostan jednostki, a stopień akceptacji czy odrzucenia przez grupę wywiera znaczący wpływ na poziom psychicznego przystosowania dziecka w przyszłości”²²⁰.

Wśród uczestników uniwersytetów dziecięcych pojawia się potrzeba pracy grupowej, czyli uczestniczenia w zbiorowej działalności. Dzięki tej formie pracy grupowej dzieci uczą się współpracy z innymi oraz efektywniej przyswajają wiedzę. W sytuacji, gdy dziecko ma świadomość, że jego indywidualne umiejętności i wysiłek stanowią ważny element w uzyskaniu rezultatu pracy zespołu, wpływa to na podwyższenie jego samooceny, zaczyna czuć się ważne i docenione. A. Brzezińska uważa, że z tego powodu „edukacja sprzyjająca rozwojowi powinna opierać się na współpracy, a nie na nadużywaniu rywalizacji, porównywaniu uczniów między sobą. Bawiąc się i ucząc wspólnie z kolegami, dzieci uczą się wykonywać to, czego same nie byłyby jeszcze w stanie zrobić”²²¹. Mając powyższe na uwadze, należy stwierdzić, że jedną z najskuteczniejszych metod poszerzania wiedzy i nabywania nowych kompetencji jest uczenie się dzieci nawzajem od siebie.

W wieku szkolnym, a więc wśród młodych uczestniczących w zajęciach uniwersytetów dziecięcych, istotną rolę odgrywa zapewnienie dziecku przez rodziców i opiekunów kontaktów z rówieśnikami również poza placówkami szkolnymi. Dlatego powinni oni umożliwić dziecku uczestniczenie w różnego rodzaju zajęciach pozalekcyjnych, czyli organizacjach, grupach, na przykład w harcerstwie, grupach tanecznych, sportowych, naukowych i innych. Ma to istotny wpływ na dalszy prawidłowy rozwój dziecka.

²²⁰ J. Trempała, op. cit., s. 246.

²²¹ A. Brzezińska, op. cit., s. 275.

Zmianie u dzieci ulega także sposób postrzegania siebie i innych ludzi. Postrzeganie siebie następuje teraz mniej poprzez cechy zewnętrzne, a bardziej poprzez wartości wewnętrzne, uczucia i idee. W podobny sposób dziecko zaczyna opisywać innych ludzi, skupia się bardziej na ich wewnętrznych cechach i wartościach. Według A. Brzezińskiej poziom rozwoju samoświadomości zależy od następujących osiągnięć:

„Informacje o samym sobie dotyczą w tym wieku już nie tylko własnego wyglądu fizycznego, ogólnej sprawności fizycznej, w coraz większym stopniu samoświadomość obejmuje sferę właściwości intelektualnych oraz emocjonalnych czy też stosunków z innymi ludźmi.

Głównym źródłem informacji o samym sobie, poza kontaktami społecznymi z rówieśnikami, w coraz większym stopniu staje się własna refleksja nad sobą i swoimi działaniami.

Dziecko w coraz większym stopniu jest zdolne do realistycznej oceny różnych swoich właściwości.

Ocena ta zaczyna być stabilna, gdyż dziecko w coraz większym stopniu ocenia siebie poprzez porównywanie się z ideałem własnej osoby, który zaczyna powoli się kształtować, a mniej poprzez odwoływanie się do zmiennych opinii i ocen otoczenia”²²².

Realizując silną potrzebę uniezależnienia się od rodziców, dzieci zaczynają zwracać się coraz częściej do osób dorosłych, które budzą ich zaufanie, ale nie należą do kręgu najbliższej rodziny. To właśnie od nich przejmują wiedzę i poglądy. Okres szkolny jest czasem, w którym taką właśnie osobą staje się nauczyciel – jedna z ważniejszych osób znaczących w życiu dziecka.

Nauczyciel staje się ważnym źródłem odpowiedzi na wiele pytań, które nurtują dziecko. W oczach dziecka na-

²²² Ibidem, s. 277.

uczyciel jest kompetentną osobą głównie dzięki swojej wiedzy i umiejętności, od niego dziecko może się nauczyć. A. Brzezińska w następujący sposób opisała ten fakt: „Uczący jest traktowany jako źródło kompetencji, których opanowanie przybliży dziecko do świata dorosłych i do pełnego udziału w życiu społecznym. O tym, jak bardzo znacząca jest osoba nauczyciela, świadczy dobrze znany rodzicom fakt przedkładania przez dzieci wagi jego wypowiedzi nawet ponad zdanie matki czy ojca. Nierzadko uczniowie zafascynowani «panią» w szkole uznają ją za «najmądrzejszą osobę na świecie»²²³.

Należy w tym miejscu także wspomnieć o ogromnej odpowiedzialności nauczyciela – bo to on właśnie ma istotny wpływ na dalszy rozwój dziecka. Podobnie sytuacja prezentuje się w kontekście uniwersytetu dziecięcego. Dziecko często bywa zafascynowane zajęciami tego rodzaju placówce, w których uczestniczy, jak również osobami prowadzącymi te zajęcia. Wykładowcy muszą być zatem świadomi odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa.

Wśród uczestników uniwersytetu dziecięcego (dzieci w wieku szkolnym) wzrasta autonomia moralna i samodzielność. Dziecko zaczyna samodzielnie dokonywać ocen i podejmować decyzje. W tym wieku dziecko wykorzystuje własne kompetencje do rozwiązywania problemów, które pojawiają się w trakcie procesu edukacyjnego. Natomiast od dorosłych spodziewa się raczej rady czy wskazówki aniżeli wyłączenia go w wykonywaniu jakiejś czynności. Dzieci potrafią również zaplanować swoje działania, zmierzając do wyznaczonego celu. „Potrafią oddzielać cele od reguł działania. Jeśli jeden ze sposobów prowadzących do danego celu okazuje się nieefektywny, nie porzucają celu, ale starają się zmodyfikować nieskuteczną metodę jego osiągnięcia, co wiąże się na przykład z wypracowaniem najbardziej dla siebie efektywnego sposobu uczenia się”²²⁴.

²²³ Ibidem, s. 280.

²²⁴ Ibidem, s. 290.

„Postawa pracy” jest najważniejszą rozwojowo formą działalności dziecka w wieku szkolnym. Oznacza ona, że dziecko zaczyna okazywać wytrwałość podczas podjętego działania oraz wykazuje troskę o wynik, czyli osiągnięcie celu. Lubi wszelką aktywność praktyczną, czyli działanie, i ponadto uczy się cieszyć z pomyślnego ukończenia zadania. Zdaniem A. Brzezińskiej „ta naturalna potrzeba działania, intensywne stosunki społeczne charakterystyczne dla tej fazy rozwoju oraz rozwijające się myślenie pojęciowe powinny stanowić wystarczające przesłanki do tego, by metody aktywne – uczenie się w działaniu uznać za najbardziej sprzyjający rozwojowi sposób nauczania w wieku szkolnym. (...) Dzieci szczególnie chętnie zdobywają wiedzę i umiejętności, gdy widzą ich praktyczne zastosowanie w realnym życiu”²²⁵.

Dzięki umiejętnemu łączeniu zdobywania wiedzy poprzez różne źródła dziecko ma możliwość przyswojenia tej wiedzy w bardziej trwały sposób i jest zachęcane do jej poszerzania. Wśród tych źródeł należy podkreślić wykład nauczyciela, książki i Internet, ale także bezpośrednio obserwacje podczas różnych wycieczek, odwiedzania instytucji publicznych, zwiedzania muzeum lub dyskusji ze specjalistami różnych dziedzin nauki, kultury i innych sfer życia.

Aby edukacja dziecka w ramach uniwersytetu dziecięcego stała się fascynującym zadaniem, rodzice oraz organizatorzy i wykładowcy uniwersytetów dziecięcych powinni włożyć w swoje działania nie lada wysiłek. Powinni oni mieć świadomość, że w procesie uczenia się, a w następstwie – w odnoszeniu sukcesów w życiu dorosłym, najważniejsze jest wdrażanie do zdyscyplinowania i systematyczności oraz motywowanie do nauki. Ważne jest również, by nie przeciążać dziecka zbyt wielką ilością zajęć pozalekcyjnych. W opinii A. Brzezińskiej „zajęcia te sprzyjają rozwojowi, jeśli są dawkowane z umiarem i nie wiążą się z przesadnym współzawodnictwem. Dziecko potrzebuje wolnego

²²⁵ Ibidem, s. 291.

czasu, który może spędzać z przyjaciółmi. Poza tym możliwość samodzielnego gospodarowania czasem wolnym uczy planowania, podejmowania decyzji²²⁶.

5.10. **Wpływ dziecięcych uniwersytetów na wszechstronny rozwój dziecka**

Uniwersytety dziecięce opierają swoją działalność między innymi na kształceniu dzieci w kierunku osiągnięcia przez nie tzw. kompetencji kluczowych, które zawarte są w dokumencie Parlamentu Europejskiego (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of the 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006). Dokument ten zawiera osiem następujących kompetencji kluczowych:

- „porozumiewanie się w języku ojczystym
- porozumiewanie się w językach obcych
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne
- kompetencje informatyczne
- umiejętność uczenia się
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- zdolność podejmowania inicjatywy i przedsiębiorczość
- świadomość i ekspresja kulturalna²²⁷.

Z uwagi na powyższe twórcy uniwersytetów dziecięcych dostrzegli szansę na rozwój dzieci poprzez odejście od tradycyjnych metod frontального nauczania, zastępując je umożliwieniem dzieciom samodzielnego (pod kierunkiem nauczyciela – wykładowcy akademickiego) odkrywa-

²²⁶ Ibidem, s. 292.

²²⁷ J. Trempała, op. cit., s. 380.

nia wiedzy, którą mają opanować. Jest to istotny warunek sprzyjający wzrostowi efektywności uczenia się. Zdaniem J. Trempały „dlatego istotnym zadaniem w zarządzaniu poznawaniem świata przez uczniów jest zwiększenie możliwości stosowania nauczania przez eksperymentowanie i rozwiązywanie problemów”²²⁸.

J. Trempała uważa także, że proces uczenia się ma jednocześnie charakter indywidualny i społeczny. Wspieranie rozwoju indywidualnego dzieci w otoczeniu kulturowo-społecznym należy rozpatrywać w trzech następujących aspektach:

- „aktywność jednostek uczestniczących wraz z innymi w kulturowo zorganizowanym działaniu, której celem jest rozwinięcie dojrzałych form uczestnictwa w tym działaniu przez mniej doświadczone osoby (praktykowanie);
- proces komunikowania się i koordynowania wysiłków w trakcie uczestnictwa w kulturowo istotnym działaniu (ukierunkowane uczestnictwo);
- proces zmiany, jaka zachodzi w rozwijającej się osobie w wyniku jej zaangażowania w kulturowo zorganizowane, wykonywane wspólnie z innymi praktyki (uczestniczące doskonalenie się).

Koncepcje te wskazują niezwykle istotne znaczenie kontekstu kulturowo-społecznego i sugerują, by szkolne nauczanie oprzeć w większym stopniu na działaniach praktycznych, wykonywanych nie tylko w szkolnej klasie, lecz także w otaczającym ją świecie”²²⁹.

Mając powyższe na uwadze, twórcy uniwersytetów dziecięcych dają dzieciom możliwość praktycznego zdobywania wiedzy podczas wykładów i warsztatów, co niewątpliwie wpływa na ich wszechstronny rozwój.

²²⁸ Ibidem, s. 380.

²²⁹ Ibidem, s. 380.

Istotą zmiany koncepcji szkolnego nauczania nakierowanym na zwiększenie aktywności poznawczej dzieci z ważnymi kulturowo zasobami wiedzy praktycznej i umiejętności jest tzw. „koncepcja praktykowania”. Koncepcja ta opiera się na szczególnym rodzaju relacji, która tworzy się między uczniem i nauczycielem. J. Trempała stwierdza, że taka koncepcja praktykowania jest powszechna w wielu kulturach. Jest ona uniwersalnym sposobem przekazywania dzieci i młodzieży przez dorosłych wiedzy i umiejętności istotnych w określonej kulturze. „Nauczyciele-mistrzowie są modelami dla swych uczniów-adeptów; prezentują działanie istotne dla opanowania nauczanej wiedzy i/lub umiejętności, starając się, by uczniowie rozumieli znaczenie tych działań oraz – w miarę potrzeby – dostarczają uczniom rad i wskazówek, gdy ci podejmują samodzielne działania. Zachęcają też uczniów do wyjaśniania powodów ich działań dla zwiększenia ich świadomości opanowywanej umiejętności oraz do wymiany doświadczeń między uczniami. Wreszcie, w miarę opanowywania przez uczniów umiejętności i wiedzy, mistrzowie zachęcają ich do samodzielnego eksplorowania nowych możliwości w bezpiecznych warunkach (pod opieką mistrza)”²³⁰. Ten model idealnie wpisuje się w misję oraz strategię i style działania uniwersytetów dziecięcych.

Wiele autorytetów z dziedziny psychologii rozwojowej stoi na stanowisku, że człowiek opanowuje większość wiedzy w trakcie wykonywania praktycznych czynności w życiu codziennym. Ich zdaniem wiedza, którą dziecko nabywa w szkole, ma charakter czysto akademicki, który pozbawiony jest związku z jego codziennym doświadczeniem, a przez to jej nabywanie stwarza dzieciom niezwykle trudności²³¹.

Kolejnym postulatem współczesnej psychologii rozwojowej, który realizują twórcy uniwersytetów dziecięcych, jest

²³⁰ Ibidem, s. 381.

²³¹ P. Ziółkowski, *Pedeutologia – zarys problematyki*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016, wyd. 131.

metoda wzajemnego, czyli grupowego uczenia się podczas wykładów i warsztatów, które mają na celu odpowiedzenie dzieciom na nurtujące ich pytania „Co?”, „Jak?” etc. Wykładowcy przyjmując rolę lidera, kierują „procesem umysłowym pozostałych uczestników – przez zadawanie pytań potrzebnych do zrozumienia opanowywanej treści, zakłada się, że wykonanie tych czynności umysłowych w planie społecznym poprzedza się ich interioryzację i przekształcenie w indywidualne umysłowe czynności, które tak wyćwiczona osoba będzie zdolna wykonać w razie potrzeby. Zgodne jest to ze spontanicznym przebiegiem praktykowania w pozaszkolnych warunkach społecznych”²³².

Nieocenioną zaletą, którą dają uniwersytety dziecięce swoim uczestnikom, jest spotkanie z wykładowcami z różnych dziedzin nauki i kultury. Uczelnie tego rodzaju są miejscem, gdzie dzieci mogą spotkać i odkryć nowe autorytety, oparte na innych niż emocjonalne podstawach. Aspekt autorytetu wykładowcy wynika bezpośrednio z posiadanej przez niego wiedzy eksperta w zakresie dziedziny, którą uprawia. Zdaniem J. Trempały dzieci „spostzegając mistrzostwo nauczyciela w poznawanej przez nich dziedzinie, skłonni są otaczać go szacunkiem i akceptować jego opinie i wskazówki dotyczące tej dziedziny. Autorytet oparty na wiedzy jest skuteczniejszy w wywieraniu wpływu wychowawczego”²³³. Ponadto ten rodzaj autorytetu jest oparty na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Dzieci traktują wykładowców jako źródło wsparcia w rozwijaniu ich własnych zainteresowań i pasji oraz uznają ich przewodnictwo w rozwiązywaniu problemów, które je nurtują.

Jeszcze inny istotny aspekt, który świadczy o ogromnym wpływie uczestnictwa w zajęciach uniwersytetów dziecięcych na wszechstronny rozwój dzieci, stanowi odpowiedź ich twórców na wyzwania w dobie postępującej globalizacji. Dostrzegli oni, że szybkość zmian społecznych, kultu-

²³² J. Trempała, op. cit., s. 381.

²³³ Ibidem, s. 384.

rowych i ekonomicznych na świecie powoduje, że konieczna jest zmiana sposobu dostosowywania się do dorosłego życia. Istotnym problemem współczesnych ludzi w obliczu globalizacji świata stała się między innymi większa masowa mobilność, głównie ekonomiczna, do której należy przygotować młodsze pokolenia.

Kolejną konsekwencją zjawiska globalizacji jest życie w wielokulturowym otoczeniu oraz konieczność adaptowania się do różnorodnych i zmiennych wzorców kulturowych. To wymusza z kolei konieczność wychowania dzieci w warunkach akceptacji odmienności i tolerancji. Zdaniem J. Trempały „współczesny człowiek musi być zdolny, bardziej niż kiedykolwiek, do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie”²³⁴.

Psychologowie i pedagodzy stwierdzili, że wśród wielu możliwości wspomaganie rozwoju dzieci w zakresie zarówno ich wiedzy, jak i postaw obywatelskich ogromną rolę odgrywają programy edukacyjne polegające na zastosowaniu aktywizującej metody projektu. W opinii J. Trempały „opracowana przez Kilpatricka metoda projektu wydaje się szczególnie istotna w rozwijaniu umiejętności i postaw przydatnych we współczesnym świecie”²³⁵.

Metoda projektu polega na tym, że dzieci realizują wybrany temat, który ma najczęściej charakter problemu, poprzez aktywne działanie. Projekt składa się z kilku faz: wspólne planowanie pracy nad rozwiązaniem problemu, dzielenie się zadaniami, wykonanie tych zadań, a ostatecznie ewaluacja wyników pracy²³⁶. Tematy projektów mają z reguły charakter interdyscyplinarny, czyli wymagają wykorzystania wiedzy z zakresu kilku przedmiotów. W ten sposób projekty sprzyjają koordynacji wiedzy z różnych dziedzin. Uczniowie zdobywają często wiedzę poprzez sa-

²³⁴ Ibidem, s. 387.

²³⁵ Ibidem, s. 387.

²³⁶ Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 121.

modzielne aktywne odkrywanie, czyli w wyniku podejmowanych przez dzieci badań, których celem jest rozwiązanie problemu²³⁷.

Wykładowcy uniwersytetów dziecięcych wykorzystujących metodę projektów w trakcie swoich zajęć pełnią rolę przewodników pracy dzieci. Zalety stosowania metody projektu podkreślił J. Trempała. Spośród walorów wymienił on między innymi: „wzrost motywacji do pracy i nauki, zaangażowanie, zwiększenie poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania, ujawnianie przez uczniów nieoczekiwanych przez nauczycieli umiejętności, rozwój umiejętności społecznych, samodzielność, krytyczne myślenie i wiele innych pozytywnych zmian”²³⁸. Wyciągnąć z tego można wniosek, iż stosowanie metody projektu jako metodyki pedagogicznej na zajęciach uniwersytetów dziecięcych w większym stopniu sprzyja rozwojowi u dzieci umiejętności funkcjonowania we współczesnym świecie społecznym.

Uniwersytety dziecięce poprzez swoją działalność i szeroką ofertę skierowaną do dzieci mają również ogromny wpływ na rozwijanie u słuchaczy zdolności samopoznania i kierowania własnym rozwojem już od najmłodszych lat. Człowiek na początku własnej drogi życiowej wymaga szeroko rozumianego wsparcia zewnętrznego w podejmowaniu wyborów, tak aby ich rezultaty optymalnie otwierały mu dalsze możliwości rozwojowe. Ważnym z tego punktu widzenia aspektem jest rodzaj wsparcia, jakie dziecko otrzymuje. Może ono sprzyjać dalszemu rozwojowi dziecka lub stać mu na przeszkodzie i hamować go. Zdolność do inicjowania działań w ramach uczestnictwa w zajęciach uniwersytetów dziecięcych oraz czerpanie przyjemności z ich realizowania zdecydowanie sprzyja dalszemu prawidłowemu rozwojowi. Przyczyniają się do tego między innymi reakcja na naturalną ciekawość dziecka, jego samo-

²³⁷ Ibidem, s. 122.

²³⁸ J. Trempała, op. cit., s. 387.

dzielne działanie i doświadczenia edukacyjne. To wszystko owocuje poczuciem kompetencji i sukcesu oraz wiarą we własną zdolność realizacji zamierzonych celów i osiągnięciem różnych rzeczy.

Twórcy uniwersytetów dziecięcych, proponując swoje oferty zajęć dzieciom, niewątpliwie dążą do tego, by jak największa liczba dzieci mogła odnosić sukcesy. To z kolei zwiększa szanse dzieci na ich pomyślny rozwój w dorosłości.

Jednym z najważniejszych rezultatów rozwojowych uniwersytetu dziecięcego jest rozwój ogólnej samooceny. Powstaje on wskutek uogólnienia przeżyć dziecka, które są związane z odnoszeniem sukcesów i ponoszeniem porażek. Na tym etapie rozwoju dziecko wzbogaca wiedzę o sobie i utrwala przekonanie na swój temat. Uformowaniu wysokiej samooceny u dziecka służą odczucia radości z osiągniętych sukcesów oraz otrzymywanie pozytywnych informacji zwrotnych na swój temat zarówno od rodziców i wykładowców, jak również od rówieśników. Wysoka samoocena sprzyja wytrwałości w działaniu, istotnie zwiększa odporność na niepowodzenia i umożliwia efektywne radzenie sobie z trudnościami.

Samoocena dziecka ma ścisły związek z samowiedzą dziecka. Jak zauważa J. Trempała: „stopniowo samowiedza dziecka zaczyna pełnić nie tylko funkcję poznawczą, związaną z odkrywaniem własnej osoby i uświadamianiem sobie posiadanych właściwości, ale także funkcję instrumentalną. Oznacza to, że wiedza o samym sobie zaczyna uczestniczyć w regulacji zachowania; znajomość własnych cech wpływa na podjęcie lub zaniechanie działań”²³⁹.

U dzieci w wieku szkolnym pojawia się potrzeba bycia kompetentnym, czyli ujawniają się takie potrzeby, jak dążenie do zdobycia uznania, potrzeba osiągania pozytywnych rezultatów, dążenia do robienia rzeczy dobrze (perfekcyjnie). Potrzebę tę bardzo efektywnie pozwala za-

²³⁹ Ibidem, s. 251.

spokoić aktywne uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu dziecięcego. To z kolei powoduje budowanie przekonania o efektywności własnych działań, które dziecko podejmie w przyszłości. Rolą w tym procesie nauczyciela jest zapewnienie takich warunków, aby każde dziecko mogło doświadczyć sukcesu i poczucia uznania ze strony ważnych dla niego osób. Zdaniem A. Brzezińskiej „rolą nauczyciela jest zauważyć i wiedzieć, jak wykorzystać w procesie edukacyjnym to, co dane dziecko umie wykonać, w czym jest dobre. Realizacja tego zadania przejawia się w rzeczywistej indywidualizacji procesu nauczania”²⁴⁰.

Istotną rolę poczucia własnej skuteczności, czyli kompetencji w kształtowaniu osobowości dziecka w młodszym wieku szkolnym, podkreślił również J. Trempała. Zauważył on, że „szczególne znaczenie dla ogólnej samooceny, ale przede wszystkim dla motywacji ucznia i podejmowania wysiłków mimo trudności, ma sposób interpretacji informacji zwrotnych, jakie uczeń uzyskuje na temat efektów swojej pracy szkolnej zarówno od nauczyciela, jak i od kolegów”²⁴¹.

Podsumowując powyższe, należy stwierdzić, że działalność uniwersytetów dziecięcych i uczestnictwo w nich z pewnością w bezpośredni sposób wpływa na wszechstronny rozwój dzieci.

5.11. Perspektywy rozwoju uniwersytetów dziecięcych w Polsce

Działalność uniwersytetów dziecięcych przybiera coraz bardziej atrakcyjne formy. „Niektórzy organizatorzy bardzo dbają o budowanie «społeczności studenckiej» na swoich uczelniach i organizują różnego rodzaju imprezy integrujące, tj. np. spotkania świąteczne, obozy wyjazdowe, stacjo-

²⁴⁰ A. Brzezińska, op. cit., s. 296.

²⁴¹ J. Trempała, op. cit., s. 234–235.

narne zajęcia wakacyjne”²⁴². Również rodzice są zaangażowani w działania uniwersytetów dziecięcych, na przykład poprzez udział w wykładach organizowanych dla nich lub pomoc przy organizowaniu zajęć. To właśnie sprawia, że uniwersytety dziecięce są coraz bardziej popularne i przyciągają sporo dzieci i ich rodziców.

Wobec powyższego należy przyjrzeć się perspektywom działalności uniwersytetów dziecięcych w przyszłości, szczególnie pamiętając o tym, że w przeszłości wraz z zakończeniem wielu projektów dotyczących tworzenia tego typu placówek traciły one dofinansowanie i kończyły swoją działalność. Istnieje poważne ryzyko, że tak może być i tym razem, gdyż wiele ze wskazanych w niniejszym opracowaniu uniwersytetów dziecięcych funkcjonuje w ramach projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej, a jak powszechnie wiadomo, część z tych projektów się zbliża się ku końcowi, bo kończy się także okres programowania dedykowany finansowaniu projektów edukacyjnych w Polsce.

Wydaje się zatem koniecznością, że w tym przypadku niezbędne jest integrowanie całego środowiska uniwersytetów dziecięcych w Polsce. Należy propagować „ideę współpracy, wymiany pomysłów, wzajemnego inspirowania się oraz wspólnego poszukiwania rozwiązań w gronie obecnych i przyszłych organizatorów uniwersytetów”²⁴³.

Przykładem tego typu inicjatywy jest powoływanie stowarzyszeń i fundacji uniwersytetów dziecięcych. Najbardziej znaną w Polsce jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Głównym celem tej fundacji jest śledzenie rozwoju uniwersytetów dziecięcych w Polsce. „Wnioski wyciągnięte z tych obserwacji, poparte głęboką wiarą w potrzebę współpracy, doprowadziły do powstania i realizacji koncepcji Kongresu Uniwersytetów Dziecięcych,

²⁴² www.dzieci.edu.pl, 10.06.2016, godz.16.24.

²⁴³ Ibidem.

w którym udział biorą Uniwersytety Dziecięce z całej Polski, bez względu na swoją wielkość, czas funkcjonowania czy przynależność do organizacji zrzeszających lub sieci. Ideą Kongresu Uniwersytetów Dziecięcych jest stworzenie płaszczyzny do dyskusji nad perspektywą rozwoju uniwersytetów dziecięcych w Polsce²⁴⁴.

I Kongres Uniwersytetów Dziecięcych odbył się 12 marca 2014 roku w gmachu Senatu RP w Warszawie. W kongresie wzięło udział 108 reprezentantów 65 uniwersytetów dziecięcych z 39 miast Polski. W czasie kongresu poruszono następujące tematy ważne dla funkcjonowania tego typu placówek:

- dopasowanie treści zajęć w ramach uniwersytetów dziecięcych do potrzeb rozwojowych dzieci,
- metody kształtowania potrzeb poznawczych u dzieci w ramach uniwersytetów dziecięcych,
- fundraising na rzecz uniwersytetów dziecięcych,
- tworzenie wizerunku uniwersytetu dziecięcego za pośrednictwem mediów,
- współpraca uniwersytetów dziecięcych ze szkołami,
- pozyskanie wolontariuszy do pracy przy uniwersytecie dziecięcym²⁴⁵.

II Kongres Uniwersytetów Dziecięcych miał miejsce 26 marca 2015 roku. Tym razem kongres zgromadził 66 uczestników z 41 uniwersytetów dziecięcych z 32 miast Polski. W czasie obrad skupiono się na następujących zagadnieniach:

- „trendy dydaktyczne oraz dopasowanie ich do potrzeb rozwojowych dzieci,
- wyzwania organizacyjne uniwersytetów dziecięcych,

²⁴⁴ www.dzieci.edu.pl, [dostęp: 10.06.2016 r.]

²⁴⁵ Ibidem.

- formy pozyskiwania środków na funkcjonowanie uniwersytetów dziecięcych,
- fundraising w praktyce uniwersytetów dziecięcych,
- potrzeby i działania edukacyjne uniwersytetów dziecięcych w środowisku lokalnym,
- uniwersytety dziecięce jako laboratoria nowoczesnej szkoły²⁴⁶.

Program III Kongresu Uniwersytetów Dziecięcych, który odbył się 31 marca 2016 roku, zawierał tematykę związaną z funkcjonowaniem uniwersytetów dziecięcych. Uczestnicy mogli znaleźć odpowiedzi na różnorodne nurtujące ich zagadnienia, między innymi:

- jakie kompetencje i wartości są ważne dla rozwoju dzieci we współczesnym świecie,
- jak funkcjonują inne uniwersytety, jakie przyjmują rozwiązania i co decyduje o sukcesie ich zajęć.

Kongres realizowany był w trzech sesjach tematycznych, w ramach których realizowana była następująca tematyka wystąpień i warsztatów:

- w poszukiwaniu wartości i autorytetów: uniwersytet i dzieci,
- kompetencje kluczowe dla rozwoju dzieci w społeczeństwie wiedzy,
- dobre praktyki wolontariatu na uniwersytetach dziecięcych,
- zaangażowanie rodziców w proces dydaktyczny na uniwersytetach dziecięcych podczas pracy metodą coachingu,
- praktyczne możliwości wykorzystania narzędzi coachingowych podczas zajęć na uniwersytecie dziecięcym,

²⁴⁶ Ibidem.

- wykorzystanie Internetu do zwiększenia efektywności nauczania na uniwersytetach dziecięcych,
- grywalizacja procesu kształcenia na uniwersytetach dziecięcych,
- rola mediów społecznościowych w poszerzaniu grona odbiorców uniwersytetów dziecięcych²⁴⁷.

Każdy uczestnik kongresu ma możliwość wypowiedzenia się podczas panelu dyskusyjnego, co pozwala wytyczać wspólne kierunki rozwoju różnych placówek, a także dostrzec zagrożenia i bariery, przyczyniające się do hamowania ich rozwoju. Wszyscy uczestnicy wypracowują wspólnie optymalne rozwiązania. Uczestnictwo w kongresie umożliwia nawiązywanie współpracy i szukanie kontaktów z innymi organizatorami uniwersytetów dziecięcych, co pozwala na integrację całego środowiska. Kongres jest otwarty dla wszystkich osób zaangażowanych w działalność placówek tego typu i wszyscy oni mogą korzystać w przyszłości z wypracowanej na kongresie bazy wiedzy i doświadczeń.

Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych od 8 lat analizowała działalność innych uniwersytetów dziecięcych w Polsce i za granicą oraz kierunki badań i rekomendacje Ministerstwa Edukacji Narodowej. Na tej podstawie udało się jej zdiagnozować najczęściej występujące obszary problemowe. „Wnioski z tych obserwacji utwierdziły nas w przekonaniu o potrzebie dzielenia się wiedzą i doświadczeniem w społeczności organizatorów uniwersytetów dziecięcych oraz podjęcia wspólnych działań na rzecz dalszego rozwoju tej formy kształcenia”²⁴⁸. Rezultatem

²⁴⁷ www.dzieci.edu.pl, [dostęp: 09.07.2016 r.]

²⁴⁸ Ibidem

powyższych działań stało się zorganizowanie trzech kolejnych edycji Kongresu Uniwersytetów Dziecięcych pod honorowym patronatem Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. To pierwsze tego typu wydarzenie o charakterze otwartym i zasięgu ogólnopolskim, którego „założeniem była integracja środowiska organizatorów uniwersytetów i wymiana doświadczeń oraz dobrych praktyk”²⁴⁹.

Wydarzenie to ma ogromne poparcie środowiska twórców uniwersytetów dziecięcych. Swoim licznym uczestnictwem w kongresie potwierdzili oni potrzebę tego rodzaju „wspólnej refleksji nad przyszłością tej formy kształcenia oraz współpracy i wzajemnego wspierania się w upowszechnianiu idei uniwersytetów dla najmłodszych studentów”²⁵⁰. Głównym postulatem kongresu stała się konieczność stworzenia płaszczyzny do wymiany doświadczeń i wspólnego poszukiwania optymalnych rozwiązań najważniejszych wyzwań, które stoją przed uniwersytetami dziecięcymi. Wypracowanie ich w konsekwencji przyczyni się do dalszego dynamicznego rozwoju tego typu placówek w Polsce.

Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych planuje organizowanie kolejnych edycji Kongresu Uniwersytetów Dziecięcych. IV Kongres planowany jest na 2017 rok. Pokłosiem organizacji pierwszych dwóch kongresów jest sformalizowanie współpracy poprzez zarejestrowanie pierwszego w Polsce Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Dziecięcych, zainicjowanego przez grupę 15 liderów różnych uniwersytetów dziecięcych z całej Polski, któ-

²⁴⁹ www.dzieci.edu.pl, [dostęp: 10.06.2016 r.]

²⁵⁰ www.dzieci.edu.pl, [dostęp: 09.07.2016 r.]

rzy poznali się podczas I i II Kongresu Uniwersytetów Dziecięcych.

Wydaje się koniecznością powstawanie tego typu inicjatyw skierowanych do przedstawicieli uczelni wyższych oraz organizacji pozarządowych, tj. instytucji, które prowadzą uniwersytety dziecięce, w celu tworzenia dobrych perspektyw dalszego rozwoju działalności tych placówek w Polsce oraz ustawicznej wymiany doświadczeń i dobrych praktyk.



6

UNIWERSYTET 
DZIECIĘCY

W niniejszym rozdziale przedstawiona zostanie działalność Uniwersytetu Dziecięcego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, którego celem działania jest zachęcanie dzieci do poznawania świata nauki, budzenie kreatywności i ciekawości. Uniwersytet Dziecięcy WSG w Bydgoszczy to nowatorska w skali kraju propozycja, w ramach której, oprócz wykładów, warsztatów i wycieczek dla dzieci w wieku od 4 do 12 lat, uczelnia umożliwia małym studentom zdobywanie nowych umiejętności, poznawanie tajemnic życia i nauki oraz poszukiwanie własnego hobby, poprzez różne projekty, inicjatywy i przedsięwzięcia, do których zaliczyć można m.in. Akademię Rodziny, Przedszkole Akademickie, Żłobek Akademicki oraz organizowane corocznie podczas wakacji letnich i ferii zimowych półkolonie naukowe dla dzieci w wieku 6–12 lat²⁵¹.

6.1. Historia i motywy powołania Uniwersytetu Dziecięcego WSG

Nie tylko dorośli, ale i dzieci są osobami bardzo żądnymi zwiększania możliwości swojego rozwoju i swej tożsamości.

²⁵¹ A. Kozubska, P. Ziółkowski, op. cit., s. 152.

Mając to na względzie, pracownicy naukowo-dydaktyczni Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy podjęli działania z myślą o najmłodszych, w sferze kształcenia ustawicznego, mające na celu utworzenie uniwersytetu dziecięcego działającego w ramach WSG. Motywem do powołania w 2010 roku Uniwersytetu Dziecięcego WSG było umożliwienie dzieciom uczestnictwa w różnych atrakcyjnych formach zdobywania nowych umiejętności i doświadczeń oraz kreatywnego spędzania czasu wolnego. Za ideę twórców Uniwersytetu Dziecięcego Wyższej Szkoły Gospodarki uznano to, że jednostka uczestnicząca w zajęciach będzie mogła zwielokrotnić swoje szanse na spełnianie się w obecnych czasach, na kreowanie siebie i swego życia. Bez wątpienia też działanie uniwersytetu to motywacja do uczenia się.

Wychodząc z założenia, iż dzieci wypada, a nawet powinno się wdrażać w swobodne studiowanie, pokazując sposoby prowadzenia zajęć akademickich, powagę i majestatyczność uczelni wyższej, Uniwersytet Dziecięcy Wyższej Szkoły Gospodarki otwiera wrota do ogrodu nauki, dając przy tym kunszt rzeczywistego studiowania²⁵². Jako że rozwój człowieka jest procesem stałym, trwającym już od dzieciństwa, bezspornym jest wniosek, iż zamysłem uniwersytetów dziecięcych jest budzenie dziecięcych zainteresowań nauką i poznawaniem świata. Technikami do tego stosowanymi są wykłady, prezentacje, które prowadzą w ramach swych dyscyplin naukowcy²⁵³. Zamysłem tego przedsięwzięcia, poza ewidentnym faktem, iż pragnie się wszczepić dzieciom chęć do nauki, jest również aktywizowanie zainteresowań, propagowanie naturalności oraz ciągłego zachwycenia się światem, a także pomoc w odnalezieniu odpowiedzi na nurtujące ciekawskie dzieci pytania. Uniwersytety zrywają bowiem z przekonaniem, że uczenie

²⁵² M. Jaworska-Witkowska, U.A. Domżał, *Dzieci i inicjacja uniwersytecka, integralna próba akademicka*, wyd. Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej Nauk Społecznych, Łódź 2010, s. 12.

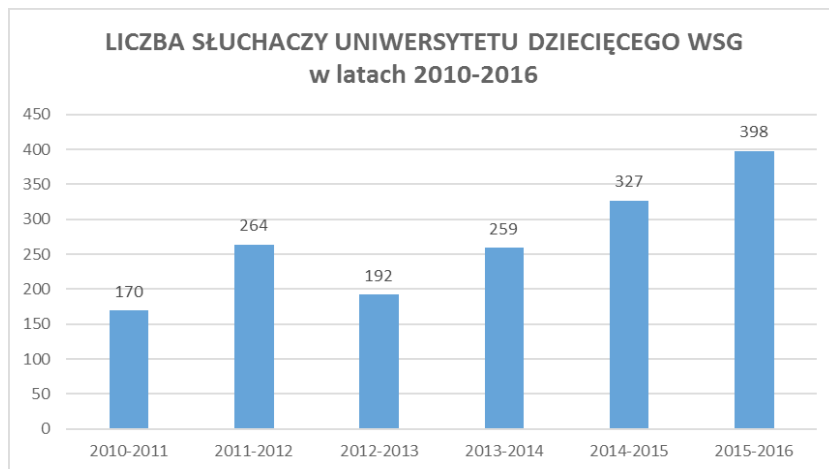
²⁵³ A. Kozubska, P. Ziółkowski, op. cit., s. 129.

się jest nużące i monotonne²⁵⁴.

Warto wspomnieć w tym miejscu, że pierwotnie Uniwersytet Dziecięcy Wyższej Szkoły Gospodarki rozpoczął swoją działalność jako Uniwersytet Rodzinny, z uwagi na fakt, iż spora część zajęć oferowana była także dla rodziców dzieci uczęszczających na zajęcia. W ofercie były także zajęcia międzypokoleniowe, tj. wspólne warsztaty dla dzieci i rodziców. Doświadczenie pokazało jednak, że wśród lokalnej społeczności zdecydowanie istnieje zapotrzebowanie na zajęcia naukowo-hobbystyczne dla najmłodszych, co determinowało rozwój Uniwersytetu Rodzinnego WSG w kolejnych latach, a w konsekwencji zmianę nazwy na Uniwersytet Dziecięcy w roku 2015.

Poniższy wykres pokazuje rozwój Uniwersytetu Rodzinnego / Dziecięcego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy w latach 2010–2016.

Rys. 3. Liczba słuchaczy Uniwersytetu Rodzinnego (2010–2014) / Uniwersytetu Dziecięcego (2015–2016) Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy



Źródło: opracowanie własne.

²⁵⁴ Ibidem, s. 130.

6.2. Cele i zadania Uniwersytetu Dziecięcego WSG

Uniwersytety określić można jako wspaniałą przystań, która jest miejscem, gdzie osoba uzyska wskazówki do kontynuacji swej podróży. Wiadomo, że nie wszystko musi budzić ciekawość danej osoby, jednak uczelnia – dzięki zgromadzeniu różnych doświadczeń – daje możliwość zetknięcia się z różnymi dziedzinami nauki, co pozwala określić swoje zainteresowania. Każde kolejne przeżycie pomaga w zdefiniowaniu siebie²⁵⁵. Również uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetu Dziecięcego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, dzięki bogatej ofercie warsztatów, wykładów i innych aktywności, pomaga młodym ludziom w kreowaniu własnego „ja”.

Spośród mających ułatwiać dzieciom realizację powyższego zadania celów działalności Uniwersytetu Dziecięcego WSG wymienić można:

- wzrost rozwoju ciekawości u dzieci,
- rozwijanie twórczości i kreatywności u dzieci,
- zaprezentowanie dzieciom różnych naukowych dziedzin, a także kultury,
- potęgowanie zainteresowań, predyspozycji i talentów,
- wyjaśnianie znaczenia motywacji rodziców w działaniach swych dzieci,
- organizowanie sytuacji, w których możliwe jest rozpoznanie talentu i wyjątkowych zdolności „młodych studentów”,
- aranżowanie zajęć przybierających następujące formy: wykładu, wycieczek, warsztatów oraz różnego rodzaju imprez,

²⁵⁵ M. Jaworska-Witkowska, U.A. Domżał, op. cit., s. 30.

- sprzyjanie metodom wychowawczym rodziców, a także opiekunów dzieci poprzez uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych, które prowadzone są przez nauczycieli i studentów,
- kształtowanie stanowiska wobec nauki,
- rozwój świadomości między innymi ekonomicznej, obywatelskiej, przyrodniczej²⁵⁶.

6.3.

Oferta Uniwersytetu Dziecięcego WSG

Bogactwo oferty Uniwersytetu Dziecięcego Wyższej Szkoły Gospodarki wiąże się nie tylko z komfortowym wyposażeniem uczelni, ale przede wszystkim z wykształconą, interdyscyplinarną i doświadczoną kadrą naukowo-dydaktyczną, a także ciekawymi propozycjami spędzania wolnego czasu, łącząc go efektywnie z nauką. To właśnie pracownicy uczelni wspólnie tworzą ciekawe sugestie, by w najmłodszych i rodzicach wzbudzić niedosyt poszerzania wiedzy. Jednocześnie oni swe siły, bo priorytetem jest rozwój dzieci i ich zainteresowań. To spowodowało ogromną popularność Uniwersytetu Dziecięcego WSG, a każdy kolejny rok jego funkcjonowania prowadzi do jego ulepszenia, np. wprowadzono warsztaty kreatywne, by pobudzać i rozwijać wyobraźnię. Podczas realizowanych zajęć nie brakuje magii, którą odkrywa się w czasie doświadczeń i eksperymentów w laboratoriach należących do nowoczesnego kampusu Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Organizatorzy Uniwersytetu Dziecięcego WSG, oprócz pozytywnego wpływu na ewolucję zainteresowań dzieci, pragną, by rozwój ten przebiegał w przyjaznej atmosferze, w której tkwi ogrom radości. Wszelkie cykle tematyczne obejmują świat przyrody, kultury, bezpieczeństwa oraz techniki. Dzieci

²⁵⁶ A. Fraćkowiak, op. cit., s.150.

mogą także ulepszać swój język, a wykładowcy zaszczeplają w nich zasady wszelkich norm działania, zachowania się. Twórcy pragną też kształtować wrażliwość estetyczną oraz uczyć akceptacji siebie i otaczającego ich świata²⁵⁷. Także dla rodziców Uniwersytet Dziecięcy Wyższej Szkoły Gospodarki organizuje spotkania. Mają one na celu podniesienie poziomu ich kompetencji wychowawczych.

Otwarcie bram Uniwersytetu Dziecięcego WSG to zaproszenie adresatów do wprowadzania w swe życie ciekawych spotkań z nauką. Inicjatorzy nie są bierni, podejmują intensywne działania, aby każdego roku program nie był monotematyczny, a wręcz przeciwnie – by był interesujący i różnorodny²⁵⁸. To dzięki zajęciom oferowanym przez Uniwersytet Dziecięcy Wyższej Szkoły Gospodarki dzieci mogą uzyskać informacje na tematy, które nie są poruszane w tradycyjnym programie w szkołach. Oferowane są także nieszablonowe techniki poszerzania wiedzy, które niewątpliwie ukazują, jak w prosty sposób można poznać świat nauki²⁵⁹.

6.3. Funkcjonowanie Uniwersytetu Dziecięcego WSG

Studenci podczas zajęć są zabierani na wyprawę w nieznaną dla nich obszar nauki. Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy daje dzieciom okazję, by mogły ujrzeć, jak wygląda życie prawdziwych studentów. „Młodzi studenci”, podobnie jak ich starsi koledzy, składają ślubowanie oraz otrzymują indeksy, w których zaznaczane są obecności i aktywność na zajęciach. Każdy rok akademicki tradycyjnie rozpoczyna się inauguracją wraz z wykładem inaugu-

²⁵⁷ A. Kozubska, P. Ziółkowski, op. cit., s. 147.

²⁵⁸ Ibidem, s. 147.

²⁵⁹ Ibidem, s. 130.

racyjnym oraz pasowaniem na studenta, a kończy uroczystym dyplomatorium²⁶⁰.

Zjazdy na Uniwersytecie Dziecięcym WSG w Bydgoszczy rozpoczynają się pod koniec września, a trwają podobnie jak w trybie zaocznym – do czerwca. Odbywają się one dwa razy w miesiącu. Organizowane są w soboty w godzinach od 10.30 do 11.30. Miejscem spotkań jest gmach budynku Wyższej Szkoły Gospodarki, choć dzieci mają możliwość odwiedzić też inne ośrodki naukowe, jak również miejsca, które nie są dostępne dla dzieci na co dzień, a skrywają ogromne ilości ciekawostek (np. Exploseum w Bydgoszczy, Muzeum Mydła i Historii Brudu w Bydgoszczy, Muzeum Kopernika w Toruniu, fabryka bombek w Bydgoszczy, JuraPark w Solcu Kujawskim, Akademia Profesora Ciekawskiego w Bydgoszczy, Planetarium w Toruniu, Terrarium w Bydgoszczy, Muzeum Okręgowe w Bydgoszczy, Laboratorium Kryminalistyczne Komendy Wojewódzkiej Policji w Bydgoszczy itp.). Zajęcia te prowadzone są przez nauczycieli akademickich uczelni, specjalistów w danej dziedzinie. Program zajęć i warsztatów jest dostosowany do wieku oraz możliwości „studentów”²⁶¹. Nie są to jednak monotonne wykłady, ale pokazy, wspólne rozmowy, prezentacje multimedialne oraz próby angażowania dzieci przez profesorów prowadzących zajęcia. Oprócz takich metod stosowanych w trakcie zajęć dzieci mają możliwość wykonywania doświadczeń i eksperymentów podczas pokazów chemicznych i fizycznych. W czasie zajęć dzieci pozostają pod troskliwą opieką wolontariuszy – studentów pedagogiki, kierunku prowadzonego przez WSG w Bydgoszczy.

Dla rodziców – w trakcie zajęć dla dzieci – uczelnia organizuje specjalne warsztaty, których głównym celem jest rozwijanie ich kompetencji wychowawczych. Taka formuła zajęć sprawia, że oferta Uniwersytetu Dziecięcego jest pełniejsza. Są to zajęcia z zakresu:

²⁶⁰ A. Kozubska, P. Ziółkowski, op. cit., s. 146.

²⁶¹ Ibidem, s. 136

- „komunikacji w rodzinie,
- tworzenia sytuacji wspomagających rozwój dziecka,
- radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i rozwiązywaniem problemów wychowawczych”²⁶².

W gestii rodziców pozostawia się wybór tematyki zajęć, w których zamierzają uczestniczyć. W roku akademickim 2015/2016 uczelnia zaproponowała im dwa bloki tematyczne, przygotowane specjalnie dla nich. Cele każdego z tych bloków to:

„Poznaj siebie – bądź lepszym rodzicem – celem jest głównie budzenie u rodziców autorefleksji, poznawanie siebie, swoich ograniczeń i możliwości, stosowanych przez siebie sposobów komunikowania się, rozwiązywania konfliktów itd.;

Co każdy rodzic o wychowaniu wiedzieć powinien? – celem tych zajęć jest zarówno zdobywanie wiedzy o dziecku i wychowaniu, jak i rozpoznawanie siebie w roli rodzica”²⁶³.

Tematyka spotkań dla rodziców jest dostosowana do potrzeb i propozycji zgłoszonych przez nich samych.

6.4. Regulamin Uniwersytetu Dziecięcego WSG

Każde dziecko posiada swe obowiązki i prawa, które pozwalają zachować ład i porządek wewnętrzny na uniwersytecie dziecięcym. Są one wraz z warunkami uczestnictwa umieszczone w regulaminie. Wincenty Okoń określa regulamin jako zbiór wymagań, które obowiązują uczniów danej placówki. Są one bowiem opracowywane przez szkołę, a ich podstawę stanowią wytyczne oświaty oraz kodeksu

²⁶² Ibidem, s. 152.

²⁶³ Ibidem, s. 153.

uczni. Dotyczą postawy i szacunku do innych osób, którymi są nauczyciele, rówieśnicy, inni pracownicy szkoły. Regulamin uwzględnia stosunek do nauki, do wszelkiego mienia, higieny oraz bezpieczeństwa²⁶⁴. Regulamin Uniwersytetu Dziecięcego WSG jest akceptowany przez rektora uczelni. Ostatecznie regulamin jest upowszechniany na stronach internetowych Uniwersytetu Dziecięcego WSG. Obowiązuje on wszystkie strony, które składają się na funkcjonowanie uniwersytetu²⁶⁵.

Regulamin Uniwersytetu Dziecięcego WSG składa się z dwunastu paragrafów.

- Paragraf pierwszy zawiera postanowienia ogólne, jakim jest powołanie tego uniwersytetu dziecięcego przez organizatora (tj. Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy).
- Paragraf drugi określa cele i zadania Uniwersytetu Dziecięcego WSG, które przedstawiono już wcześniej.
- Paragraf trzeci wskazuje, iż „studentami” mogą być dzieci w wieku od 6 do 12 lat. Pozostają oni bowiem przed zajęciami oraz po zajęciach pod opieką swych rodziców lub prawnych opiekunów.
- W paragrafie czwartym uwzględniono postanowienia organizacyjne Uniwersytetu Dziecięcego Wyższej Szkoły Gospodarki, jakimi są między innymi: sposób komunikowania się organizatora z uczestnikami, określenie miejsc i częstotliwości spotkań oraz przez kogo będą one prowadzone. Zawiera także informacje o czasie trwania roku akademickiego, dostępności planu itp.
- Zasady rekrutacji ujęto w paragrafie piątym regulaminu. Zawarto w nim informacje o terminie rekrutacji, liczbie miejsc, sposobie przyjmowania „stu-

²⁶⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. PWN, Warszawa 1975, s. 257.

²⁶⁵ A. Kozubska, P. Ziółkowski, op. cit., s. 140.

dentów”, a także opisano warunki, które muszą być spełnione, by dziecko zostało przyjęte w poczet „studentów” Uniwersytetu Dziecięcego WSG.

- Paragraf szósty stanowi o opłatach. Ujęto w nim wszelkie informacje o kosztach należnych za semestr, wydaniu duplikatu indeksu, sposobie dokonywania opłat oraz wysokości czesnego, które wynosi 50 zł za semestr.
- Paragraf siódmy dotyczy zgłoszenia udziału w zajęciach i norm na nich obowiązujących. Informuje o elektronicznym zaproszeniu do udziału w zajęciach, zapewnieniu opieki podczas trwania zajęć ze strony uczelni. W trosce o bezpieczeństwo dzieci w trakcie zajęć nie mogą one opuszczać sali, a uczestnictwo w wycieczkach warunkuje dodatkowa opieka ze strony rodziców i prawnych opiekunów.
- Obecność dzieci na zajęciach jest podstawą do zaliczenia roku akademickiego. „Studenci” otrzymują po jego zakończeniu Dyplom Uniwersytetu Dziecięcego WSG. Dla dzieci szczególnie wyróżniających się przewidywana jest nagroda w postaci dyplomu z wyróżnieniem. Wszelkie zasady zaliczenia akademickiego przedstawiono w paragrafie ósmym regulaminu.
- W paragrafie dziewiątym zawarto sposób rezygnacji ze studiów na uniwersytecie dziecięcym. By zrezygnować z uczestnictwa w zajęciach, rodzic lub opiekun prawny musi przekazać informację o tym do dziekanatu, po której następuje zwrot kosztów po odtrąceniu wartości opłat za indeks i zajęcia, w których dziecko już uczestniczyło.
- Paragraf dziesiąty dotyczy odwołania zajęć, a mianowicie określa, kto, w jakich przypadkach może je odwołać. Zajęcia, które nie mogły odbyć się z istotnej przyczyny, odbywać się będą bowiem w innym terminie, do czego zobowiązany jest organizator.

- Ważną kwestią jest przetwarzanie danych. Paragraf jedenasty określa prawa i obowiązki, które są związane z gromadzeniem i przetwarzaniem danych osobowych oraz informuje o stosowanej ustawie o ochronie danych osobowych. Rodzice lub opiekunowie, którzy zgłaszają dziecko, wyrażają bowiem pisemną zgodę na gromadzenie i przetwarzanie danych osobowych zarówno dziecka, jak i swoich przez organizatora.
- W ostatnim, czyli dwunastym paragrafie uwzględniono postanowienia końcowe – informowanie o wszelkich modyfikacjach w regulaminie oraz zobowiązanie rodziców i opiekunów do systematycznego śledzenia informacji zamieszczanych przez organizatora na stronie internetowej Uniwersytetu Dziecięcego WSG.

6.6. Wykładowcy i tematyka zajęć na Uniwersytecie Dziecięcym WSG

Dzieci posiadają w sobie ogromny potencjał, odczuwają niezaspokojenie, kiedy coś ich ciekawi, a nikt nie udziela im odpowiedzi na nurtujące pytania. Właśnie po to działają uniwersytety dla dzieci, by pozwolić na swobodne zadawanie pytań oraz rozmowę, a także w celu pobudzania ciekawości nietypowymi tematami zajęć prowadzonych przez wykładowców zafascynowanych swą pracą i zaangażowanych w to, by czas spędzany na uniwersytecie dziecięcym był owocny dla obojga stron. Każdy zjazd to spotkanie z przeróżnym dorobkiem ludzkiego geniuszu²⁶⁶. Kolejne spotkania wykładowców z najmłodszymi „studentami” to pewnego rodzaju mobilizacja, która zachęca wykładowców do obmyślenia jak najciekawszego toku zajęć i urozmaicania go

²⁶⁶ M. Jaworska-Witkowska, A. Olejniczak, *Uniwersytet według dzieci. Od inicjacji poznawczych do integracji akademickich*, wyd. KPSW, Bydgoszcz 2013, s. 19.

różnymi ciekawostkami. Tematyka wykładów sięga dziedzin wiedzy takich jak na przykład: astronomii, paleontologii, antropologii, fizyki, chemii, biologii oraz wielu innych.

Kręgi tematyczne, wokół których koncentrują się zajęcia dla dzieci, zawierają treści z zakresu przyrody, zdrowia i bezpieczeństwa, kultury i techniki. Jednakże wykładowcy rozszerzają swoje zajęcia o bardziej uniwersalne zagadnienia kształtujące kompetencje społeczne i wszechstronny rozwój dzieci. Należą do nich między innymi wzbogacanie słownika dzieci i ich kompetencji językowych, wdrażanie norm moralnych, kształtowanie wrażliwości estetycznej i inne. Dodatkowym celem jest czerpanie radości z przebywania i działania wspólnie z rówieśnikami oraz wzajemna akceptacja.

Organizatorzy Uniwersytetu Dziecięcego WSG dokładają wszelkich starań, aby trafnie dobierać wykładowców realizujących zajęcia na uniwersytecie dziecięcym. Co prawda to „uniwersytet”, ale nie chodzi przecież o to, aby za katedrą stali utytułowani profesorowie z bogatym dorobkiem naukowym i widoczną siwizną, ale pasjonaci w swojej dziedzinie, będący skutecznymi akwizytorami wiedzy i umiejętności, za którymi dzieci będą chciały podążać. Wykładowcy Uniwersytetu Dziecięcego WSG poddawani są regularnej ocenie i ewaluacji, dokonywanej zarówno przez dzieci, rodziców, jak i organizatorów uniwersytetu.

6.7.

Działalność dodatkowa Uniwersytetu Dziecięcego WSG

Werwa i ciekawość dzieci mobilizuje organizatorów do urozmaicenia oferty. Ze względu na ogromne zainteresowanie dzieci i rodziców oraz by nie pozostawać biernym w swych założeniach, oferta Uniwersytetu Dziecięcego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy wzbogacona zo-

stała o zajęcia w okresie ferii zimowych oraz wakacji letnich. Ich celem są:

- wzrost rozwoju twórczego, a także inspirowanie do pobudzenia wyobraźni,
- umiejętność pracy i gier w zespole,
- modyfikowanie zdolności manualnych,
- ukazanie możliwości twórczego i kreatywnego spędzania wolnego czasu.

Treści realizowane podczas tych półkolonii stanowią integrujące się tematy z różnych dziedzin nauki, kultury i sztuki, na przykład plastyki, techniki, sztuki, filmów animowanych, komponowania, kulinariów, chemii, fizyki, motoryzacji, robotyki, informatyki, tańca, gimnastyki. „Celem półkolonii letnich i zimowych jest rozwój twórczy, pobudzenie wyobraźni, nauka pracy w zespole i doskonalenie zdolności manualnych”²⁶⁷.

Zajęcia odbywają się na terenie malowniczo położonego kampusu Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Jest to nowoczesnie wyposażony kompleks, w którym zlokalizowanych jest wiele profesjonalnych laboratoriów, kompleks sportowo-rehabilitacyjny WSG i sale specjalistyczne. Dodatkowo zajęcia odbywają się na terenie Akademickiej Przestrzeni Kulturalnej, w ramach której działa Muzeum Fotografii wraz z profesjonalną ciemnią, oraz Przedszkole Akademickie WSG.

Pracownicy Uniwersytetu Dziecięcego WSG w Bydgoszczy podejmują wszelkiego rodzaju aktywności, by poszerzyć horyzont swych działań i wciąż się rozwijać. Organizatorzy sumiennie planują, a następnie realizują projekty dodatkowe.

Uniwersytet Dziecięcy realizował już w swojej sześcioletniej historii kilka projektów dedykowanych najmłodszym.

²⁶⁷ Ibidem, s. 153.

Do najbardziej prestiżowych projektów należały „Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica” oraz „Akademia rodziny”.

Pierwszy projekt został zrealizowany w okresie od 2 czerwca do 31 października 2014 roku przez „Gaudeamus” (jest to fundacja akademicka, która działa przy Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy). Projekt dotowany był przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jego wartość wyniosła 30 000 złotych. Adresatami projektu były dzieci w wieku od 3 do 12 lat, jak również ich rodzice i opiekunowie. Jako cel przyjęto propagowanie spędzania wolnego czasu w pozytywny sposób, a także poświęcanie go rodzinie, budowaniu jak najlepszych relacji rodzic – dziecko, poszukiwanie pasji u dzieci, staranie się, by nie wygasła. Projekt składał się z cyklu 10 zajęć o charakterze edukacyjnym i artystycznym dla 120 osób. Realizowane zostały niżej wymienione zajęcia:

- „Tworzenie lampionów” – na zajęciach skorzystano z papieroplastyki. Jest ona techniką z wykorzystaniem papieru, kartonu, bibuły, pergaminu do wykonania przestrzennej bryły. Dzięki utworzeniu lampionów udało się stworzyć niepowtarzalny nastrój pełen magii, gdzie marzeniom nie było końca.
- „Pory roku na pejzażu” – podczas tych zajęć uczestnicy tworzyli na płytkach z gipsu różnorodne, piękne pejzaże, którym dzieci po wyschnięciu nadały kolorowe barwy za pomocą farb wodnych. Na koniec małe dzieła oprawiono, by stanowiły dekorację, a także pamiątkę.
- „Ekobizuteria” – nazwa zajęć kojarzyć mogłaby się z wszelkimi ozdobami dla dziewczynek i kobiet. Cel tych zajęć był jednak nieco inny, ponieważ uznano je za okazję do przedstawienia problemów ekologicznych dzisiejszych czasów. Warto łączyć zabawę z edukacją, dlatego podczas zajęć uświadomiono dzieciom, jak ważny jest recykling w życiu, a wszel-

kie nieużyteczne dla nich rzeczy, takie jak butelki, opakowania, wykorzystano do wykonania ozdób.

- „Warsztaty batiku” – te zajęcia urozmaicone zostały przez technikę batiku. To technika malarska z wykorzystaniem tkanin i wosku. Najpierw na tkaninie za pomocą płynnego wosku tworzone wzory, a następnie namaczano ją w barwniku.
- „Filcowanie” – na zajęciach tych przedstawiono historię filcu, a także postępowanie podczas jego tworzenia. Udało się stworzyć wiele pięknych ozdób.
- „M jak Miasto i R jak Rysunek” – tematem nadrzędnym było wymarzone przez dzieci miasto. Studenci podjęli próbę sprawdzenia, czy da się swoje marzenia ukazać na kartce papieru.
- „Fuzja Kolorów” – warsztat chemiczno-artystyczny – na tych zajęciach dzieci zabrano w świat nauk o chemii i przyrodzie, a co się z tym wiąże – uświadomiono je, że ciekawe doświadczenia można wykonać z materiałów dostępnych w naszych domach. Za pomocą doświadczeń rozwikłano wiele zagadek otaczającej przyrody.
- „Decoupage” – czyli ukazanie piękna w prostocie. Na tych zajęciach dzieci wykonywały obrazy z wyciętych z papierowych serwetek wzorów.
- „Wydostań Stwora z cienia” – na tych zajęciach przedstawiono technikę teatru cieni. Jest to teatr, w którym widzowie obserwują cienie rzucane na ścianę przez rekwizyty. Ta metoda przedstawień rozwija chociażby świadomość ciała oraz ruchu. Oprócz takich zalet dzieci miały także możliwość pracy w grupie. Stworzono wówczas stwora, który ukazany był dzięki cieniom dzieci²⁶⁸.

²⁶⁸ <http://www.platformakultury.pl/artykuly/133764-artystyczny-uniwersytet-dziecka-i-rodzica--podsumowanie.html/>, [dostęp: 20.04.2016 r.]

Projekt „Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica” zrealizowany przez Fundację „Gaudeamus” niewątpliwie spełnił postawione cele, bowiem dzieci dzięki zajęciom odnalazły w sobie pasję i talent. Skutkowało to także wzrostem rozwoju mentalnego oraz autokrytyki. Bardzo ważne jest, by dzieci potrafiły komunikować się ze swymi rówieśnikami, swoimi rodzicami oraz aby potrafiły efektywnie współpracować w grupie. Różnorodność metod i tematów zajęć umożliwiła zdobycie tych umiejętności. Ponadto „studenci” usprawnili się ruchowo, poprawili zdolności manualne, jak również, zainspirowani różnorodnymi technikami, pobudzili swą wyobraźnię. Nauka przez zabawę pozwoliła także wyrazić emocje w niespotykany na co dzień sposób. Jako zakończenie, a zarazem podsumowanie przeprowadzonego projektu zorganizowano seminarium, którego założeniem było ukazanie, jak ważnym jest wsparcie dziecka w poszerzaniu jego twórczości, która dotyczy także ewolucji kulturalnej i artystycznej. Spotkanie to miało miejsce w siedzibie Fundacji „Gaudeamus” znajdującej się w Bydgoszczy.

Kolejny projekt realizowany przez Uniwersytet Dziecięcy WSG nosił nazwę „Akademia rodziny”. Realizowany był w okresie od 01.10.2012 roku do 30.04.2014 roku. Jako główny cel projektu jego twórcy obrali sobie propagowanie nauki o życiu, budowanie poprawnych relacji w życiu rodzinnym, a także modelowanie kompetencji ogólnych w nawiązaniu do rodziny.

Podczas realizacji projektu przeprowadzono badania fokusowe oraz ankietowe, których celem było rozpoznanie wszelkich problemów wychowawczych rodziców. Oprócz tego zaoferowano przedstawienie innowacyjnych programów pracy z rodzicami i dziećmi. Inicjatywa ta została urozmaicona dzięki platformie internetowej, która pozwoliła poszerzyć swą wiedzę dotyczącą psychopedagogiki. Istotnym założeniem jednak

było przeprowadzenie aż 500 godzin zajęć. Tematyka zajęć miała związek z zakładaniem rodziny, wychowywaniem dzieci, wszelkich relacji w różnym wieku. Grupę stanowiły dzieci, rodzice i dziadkowie. Liczyła ona aż 280 osób. Ciekawą koncepcją było nakręcenie, a następnie udostępnienie filmu edukacyjnego. Jako podsumowanie przyjęto publikację, która obejmuje charakterystykę praktykowanych i zastosowanych modeli dydaktycznych, oraz komunikaty o sposobności wdrażania tego projektu w innych placówkach. Koncepcja „Akademii Rodziny” zrodziła się w oparciu o praktykę Wyższej Szkoły Gospodarki, na której między innymi prowadzona jest edukacja na wielostronnej linii studiów o nazwie „nauki o rodzinie”²⁶⁹.

²⁶⁹ <http://www.akademiarodziny.byd.pl/2-o-projekcie//>, [dostęp: 20.04.2016 r.]



ZAKOŃCZENIE

Globalizacja, demokratyzacja i konieczność budowania społeczeństw obywatelskich w dzisiejszym świecie stawiają szczególne wyzwania przed edukacją. Wyzwania te podejmują uniwersytety dziecięce, które w większym stopniu uwzględniają potrzeby edukacyjne dzieci wynikające z przebiegu ich indywidualnego rozwoju.

Edukacja powinna stwarzać dzieciom możliwość zdobywania i rozwijania wiedzy akademickiej, przy jednoczesnym dawaniu okazji do budowania wiedzy osobistej, która oparta jest na doświadczeniu, jakie dziecko gromadzi w trakcie codziennej praktyki. Innymi słowy: podczas własnej aktywności badawczej dziecko zdobywa niezbędną wiedzę. Istotność własnej aktywności dziecka w interakcji z otoczeniem dla rozwoju struktur poznawczych podkreślał J. Piaget w swojej teorii rozwoju inteligencji dziecięcej²⁷⁰. To właśnie zapewniają tak pręźnie i dynamicznie rozwijające się w Polsce uniwersytety dziecięce.

Jak wykazano w niniejszej książce, tematyka zajęć uniwersytetów dziecięcych jest bardzo różnorodna, a ich twórcy dbają o to, by oprócz skupiania się na jednej konkretnej dziedzinie nauki oferować zajęcia interdyscyplinarne. Wykładowcy różnych specjalności stawiają sobie jeden wspólny cel: „kształtować potrzebę poznawczą u małych studentów”²⁷¹. W celu osiągnięcia tego szczytnego celu wykorzystują oni różne metody i narzędzia. Udział w zaję-

²⁷⁰ J. Trempała, op. cit., s. 380.

²⁷¹ www.dzieci.edu.pl, [dostęp: 10.06.2016 r.]

ciach uniwersytetów dziecięcych wszechstronnie wpływa na rozwój różnych kompetencji u dzieci, dzięki stosowaniu zróżnicowanych form i atrakcyjnych środków dydaktycznych. Dzięki temu w innowacyjny sposób wdrażana jest umiejętność kreatywnego i twórczego myślenia, podejmowania decyzji, planowania, współpracy w grupie. Rozwijana jest także od najmłodszych lat potrzeba i świadomość edukacji ustawicznej.

Nowatorski charakter uniwersytetów dziecięcych przyciąga do uczestnictwa w nich wielu: zarówno dzieci, rodziców, jak i przedstawicieli środowisk edukacyjnych i akademickich, co powoduje ciągły rozwój uniwersytetów dziecięcych oraz pozytywnie wpływa na nieustanne podnoszenie jakości oferowanych przez nich usług.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte:

- Aleksander T., *Kształcenie ustawiczne*, [w:] T. Pilch, I. Le-palczyk, *Pedagogika społeczna*, wyd. Żak, Warszawa 2003.
- Altszuler G.S., *Algorytm wynalazku*, wyd. Wiedza Po-wszechna, Warszawa 1972.
- Białoń L., *Zarządzanie działalnością innowacyjną*, wyd. Placet, Warszawa 2010.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni*, wyd. PWN, Warszawa 1979.
- Breidenbach S., Rasfeld M., *Budząca się szkoła*, wyd. Do-bra Literatura, Słupsk 2015.
- Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka. Prak-tyczna psychologia rozwojowa*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Chybicka A., *Psychologia twórczości grupowej. Jak modero-wać zespoły twórcze i zadaniowe*, wyd. Impuls, Kraków 2006.
- Davidson A., Davidson R., *Tajemnica sukcesu. Jak wycho-wać wspiane dziecko*, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 2000.
- Dołęga-Herzog H., Rosalska M., *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawo-du. Propozycje rozwiązań metodycznych*, wyd. KOWEŻiU, Warszawa 2014.
- Jansen U., Steuernagel U., *Uniwersytet dziecięcy*, wyd. Dwie Siostry, Warszawa 2015.
- Jaworska-Witkowska M., Domżał U.A., *Dzieci i inicjacja uniwersytecka*, wyd. WSEŻiNS, Łódź 2010.
- Drabik-Podgródna V., *Innowacja edukacyjna w porad-nictwie zawodowym: aplikacja rozwiązań praktycznych*, wyd. Impuls, Kraków 2005.

- Drozdowski R., Zakrzewska A., Puchalska K., Morchat M., Mroczkowska D., *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, wyd. PARP, Warszawa 2010.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, wyd. PWN, Warszawa 1975.
- Frąckowiak A., *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*, wyd. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom 2012.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, wyd. WSiP, Warszawa 1985.
- Grudziński W., Hajduk I., *Zarządzanie technologiami*, wyd. Difin, Warszawa 2008.
- Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, wyd. WSiP, Warszawa 1986.
- Huether G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2014.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, wyd. PWN, Warszawa 1985.
- Jaworska-Witkowska M., Olejniczak A., *Uniwersytet według dzieci. Od inicjacji poznawczych do integracji akademickich*, wyd. KPSW, Bydgoszcz 2013.
- Karwat T., *Podstawy innowatyki w oświacie*, wyd. CDN, Kalisz 1987.
- Koc R., Kozubska A., Ziółkowski P., *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, wyd. „Żak”, Warszawa 2009.
- Kozubska A., Ziółkowski P., *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
- Kruszewski Z., Pólturzycki J., Wesołowska E. (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, wyd. Novum, Płock 2003.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1995.

- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, wyd. PWN, Warszawa 2009.
- Lesiak-Laska E., *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych*, wyd. WSP, Rzeszów 1998.
- Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, wyd. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988.
- Łuczkiwicz G., *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*, wyd. MT Biznes, Konstancin-Jeziorna 2005.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, wyd. Impuls, Kraków 1999.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, wyd. GWP, Gdańsk 2002.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. „Żak”, Warszawa 2012.
- Okoń W., *Szkoła współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe*, wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1979.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. „Żak”, Warszawa 1998.
- Pichlak M., *Uwarunkowania innowacyjności organizacji. Studium teoretyczne i wyniki badań empirycznych*, wyd. Difin, Warszawa 2012.
- Pietrasiński Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, wyd. PWN, Warszawa 1970.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, wyd. Żak, Warszawa 2003-2010.
- Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.
- Popek S., *Psychologiczne teorie procesu twórczości artystycznej*, [w:] *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, wyd. WSiP, Warszawa 1985.
- *Popularna encyklopedia powszechna*, red. J. Pieszczechowicz, wyd. Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media, tom 2, Kraków 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, wyd. PWN, Warszawa 2004.

- Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, wyd. PWN, Warszawa 2004
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, wyd. UMK, Toruń 2013.
- Pyrzyk I.J. (red.), *Pedagogika Janusza Korczaka – realizm czy utopia?*, Wydawnictwo WSHE, Włocławek 2006.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, wyd. WAM, Kraków 2008.
- Schulz R., *Procesy zmian i odnowy*, wyd. PWN, Warszawa 1980.
- Sempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, wyd. Impuls, Kraków 2012.
- Sigva R.M., *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*, wyd. MEN, Kraków 2011.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja*, wyd. Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Stączek M., *Krasnale – rzecz o kreatywności i zmianie*, wyd. Edison Team, Warszawa 2008.
- Stein M., *Twórczość pod lupą*, wyd. Impuls, Kraków 1997.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, wyd. GWP, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, wyd. WSiP, Warszawa 1996.
- Szmidt K., *Trening kreatywności*, wyd. Psychologia sensus.pl., Gliwice 2013.
- Szmidt K.J. (red.), *Trening twórczości w szkole wyższej*, wyd. WSHE, Łódź 2005.
- Szymański M.S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, wyd. WSiP, Warszawa 1987.
- Tatariewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, wyd. PWN, Warszawa 1976.
- Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. PWN, Warszawa 2014.
- Tuross L., *Andragogika ogólna*, wyd. Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1993.

- Uszyńska-Jarmoc J., *Warunki i sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w systemie edukacji zintegrowanej*, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, wyd. Impuls, Kraków 2005.
- Wojtczuk-Turek A., *Zachowania innowacyjne w pracy: wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, wyd. Di-fin, Warszawa 2012.
- Wojtczuk-Turek A., *Znaczenie wiedzy jako istotnego komponentu kompetencji twórczych w generowaniu innowacji*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Polek, wyd. UMCS, Lublin 2009.
- Wroczyński R., *Edukacja ustawiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015.
- Ziółkowski P., *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia – zarys problematyki*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016.
- Ziółkowski P. (red.), *Trening kompetencji rodzicielskich*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015.
- Żuk T., *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, wyd. UAM, Poznań 1986.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, wyd. UMK, Toruń 2013.

Artykuły:

- Halska Z., *Psychologiczne aspekty twórczego działania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 4.
- Jankowska M., *Jak wychować twórcze dziecko*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 7.
- Just M., *Myślenie pytajne jako eksplorowanie świata*, „Życie Szkoły” 2011, nr 3.

- Nęcka E., *Czego nie wiemy o twórczości?*, „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 1.
- Palka S., *Aktualne tendencje w teorii i praktyce kształcenia szkolnego*, „Hejnał Oświatowy” 2001, nr 2.
- Raczyńska A., *Indeks w krótkich spodenkach*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 1/2.
- Sawiński J.P., *Innowacje i pseudoinnowacje*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 9.
- Stein M., *Creativity and Culture*, „Journal of Psychology” 1953.
- Szmidt K.J., *Twórcze czy nie? Kontrowersje wokół kreatywności dzieci*, „Meritum” 2006, nr 1(1).

Netografia:

- Chudyk M., *Techniki twórczego myślenia w przedszkolu*, http://www.tomaszowlubelski.pl/przedszkole_nr_1/echo_przedszkola/oprac007.pdf.
- Pólturzycki J., *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, „E-mentor” [online] 2004, nr 5 (7), <<http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/7/id/97>>
- *Słownik Europejskiego Funduszu Społecznego* [online], <https://www.efs.gov.pl/Sloownik/Strony/KsztaIcenie_ustawiczne_w_formach_szkolnych.aspx>
- *TrojakiE poglądy na twórczość dzieci*, <http://www.nauczaniemomowe.pl/arttykuly/o-kreatywnosci/tworcze-dziecko-czy-kreatywne-dziecko/trojakiE-poglady-na-tworczoSc-dzieci/>
- www.dzieci.edu.pl
- www.dzienniklodzki.pl
- www.uniwersytetydzieciece.pl
- www.unikids.pl
- www.akademiadzieci.wordpress.com
- www.dzieciprzyslosci.pl
- www.pum.edu.pl
- www.uniwersytetdzieci.pl
- www.rodzinka.byd.pl

- www.dzieci.byd.pl
- www.akademiarodziny.byd.pl
- www.uniwersytet-dzieciecy.pl
- www.wsb.edu.pl

Akty prawne:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. Nr 56, poz. 506, ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012 r. poz. 186, z późn. zm.).



Z A Ł A C Z N I K

Artykuły prasowe o działalności Uniwersytetu Dziecięcego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

UNIwersYTET RODZINNY WSG

zainaugurował nowy rok akademicki 2011/2012

Uroczyste i w licznym gronie odbyła się rozpoczęła się II edycja Uniwersytetu Rodzinnego, prowadzonego przez Centrum Nowoczesnej Edukacji Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Do grupy blisko 100 studentów II roku dołączyła ponad 70-osobowa grupa nowych studentów, którym stworzono możliwość nowatorskiego kształcenia. W zajęciach uczestniczyć będą dzieci w wieku 6-12 lat oraz ich rodzice. Dzieci - studenci zapoznają się z różnymi dziedzinami wiedzy, zaś rodzice uzyskują edukacyjne wsparcie w pełnieniu w sposób odpowiedzialny swojej roli rodzicielskiej.

Po złożeniu przez dzieci ślubowania i pasowaniu ich na studentów przez prorektora ds. kształcenia i studentów dr Alicję Kozubską, dr Włodzimierz Masierak, dyrektor Instytutu Informatyki i Mechatroniki WSG wygłosił wykład inauguracyjny „Eksperymentuję: bawię się i uczę się”. Podczas zajęć dzieci mogły osobiście doświadczyć oraz samodzielnie zbadać zja-

wiska fizyczne m.in. z zakresu ciśnienia atmosferycznego oraz termodynamiki prezentowane przez wykładowcę.

Celem Uniwersytetu Rodzinnego jest wprowadzenie najmłodszych uczestni-

dbali o rozwój dzieci, doskonalenie języka, poznania i przyswojenia zasad norm moralnych, rozwijania wrażliwości estetycznych oraz akceptacji.

Przemysław Ziółkowski



„Gaudeamus” na Uniwersytecie Rodzinnym WSG



To była prawdziwa inauguracja roku akademickiego z udziałem rektora WSG, prof. dr. Kazimierza Marciniaka, dziekanów, kierowników katedr. Z przemówieniami, uroczystym ślubowaniem, wykładem inauguracyjnym. I występem Chóru Akademickiego, któremu towarzyszył Zespół Instrumentów Perkusyjnych Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy. Tyle że studenci byli niecodzienni: dzieci w wieku 6-12 lat i ich rodzice.

Tak rozpoczął działalność Uniwersytet Rodziny WSG. Wykład inauguracyjny, wygłoszony przez szczerze wzruszonego Rektora, poświęcony był tematowi „Zima jako ciekawe zjawisko klimatyczne”. Podczas kolejnych zjazdów dzieci wysłuchają wykładów pt: „Żywność od pola do stołu”, „Skąd się biorą pieniądze?”, „Wulkany – piękne i groźne”, „Dzieci wśród różnych kultur świata” i wezmą udział w zajęciach warsztatowych: „Kolorowy świat dźwięków”, „Rozwijamy i ćwiczymy pamięć”, „Tajemnice fotografii”, „Savoir vivre”. Ich opiekunowie będą w tym czasie zastanawiali się wraz ze specjalistami nad takimi problemami jak: „Dlaczego warto uczyć się bycia rodzicem?”, „Kochać mądrze – jak to łatwo powiedzieć?”, „Jak pracować z dzieckiem zdolnym?”, „Dlaczego konieczne jest budowanie pozytywnych relacji nauczycieli i rodziców?”. W kolejnych semestrach planowane są zajęcia m.in. z zakresu medycyny, techniki i nowoczesnych technologii, a także sportu i gastronomii.



- Wyzwania współczesnego świata wymagają nieustannego zdobywania wiedzy w zakresie skutecznego wychowania dziecka - mówi dr Alicja Kozubska, kierownik Katedry Pedagogiki i Nauk o Rodzinie. - Dlatego też wiedza i doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego niekiedy okazują się być niewystarczające. Przygotowaliśmy więc adresowany specjalnie do rodziców i opiekunów program z zakresu porozumienia w rodzinie, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i rozwiązywania problemów wychowawczych, tworzenia sytuacji sprzyjających rozwojowi osobowemu dziecka. Udział w Uniwersytecie Rodzinnym będzie stymulował rozwój dziecka i rozbudzał kreatywność oraz twórcze myślenie, zaś rodzicom umożliwi lepsze wychowanie dziecka.



Celem Uniwersytetu jest zachęcanie dzieci do poznawania świata i nauki, budzenie kreatywności i ciekawości. Kierowanie oferty do rodziców czyni ją pełniejszą. Nie powinno dziwić to, że właśnie nasza Uczelnia, w której od trzech lat z

powodzeniem funkcjonuje kierunek „nauki o rodzinie”, wyszła z taką inicjatywą.

Dzieci będą miały okazję poczuć się prawdziwymi studentami. Każde spotkanie będzie rozpoczynało się krótkim wykładem, prowadzonym przez pracowników naukowych wszystkich wydziałów naszej Uczelni. Po wykładzie studenci, podzieleni już na mniejsze grupy, wezmą udział w zajęciach o charakterze warsztatowym bądź eksperymentalnym. W czasie, gdy dzieci zajęte własnymi studiami będą pod opieką wykładowców i wolontariuszy, rodzice / opiekunowie będą uczestniczyli w zajęciach wykładowych i seminaryjnych przygotowanych specjalnie dla nich. Na zajęciach, związanych ze wzbogacaniem wiedzy i gromadzeniem doświadczeń w zakresie skutecznego wychowania, będą mogli podyskutować, podzielić się doświadczeniami, wątpliwościami, pytaniami. Tematyka zajęć dla rodziców stanowi bardzo otwartą ofertę. Organizatorzy zakładają, że będą ją kształtować w odpowiedzi na zgłaszane potrzeby i oczekiwania.

Na zakończenie roku akademickiego studenci otrzymają Dyplom Uniwersytetu Rodzinnego WSG. Dla wyróżniających się aktywnością, kreatywnością i ciekawością poznawczą będzie to dyplom z wyróżnieniem.

W pierwszej edycji dwuletnią naukę na Uniwersytecie Rodzinnym WSG rozpoczęło w sumie 168 studentów (84 dzieci i 84 rodziców / opiekunów). Rekrutacja na kolejną edycję rozpocznie się 1 czerwca 2011 (Dzień Dziecka), a zajęcia - we wrześniu 2011 roku. Serdecznie zapraszamy wszystkich na stronę internetową Uniwersytetu Rodzinnego WSG www.rodzinka.byd.pl, gdzie znajdują się liczne fotografie z uroczystości, filmy oraz artykuły prasowe.

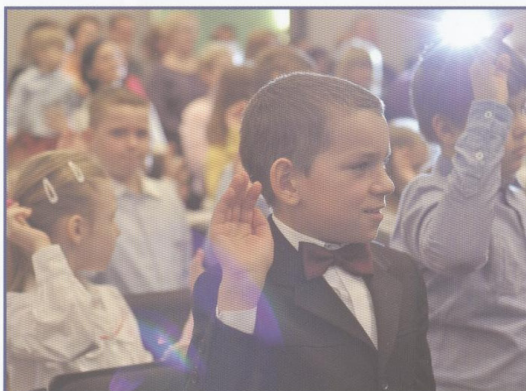
Przemysław Ziółkowski

Pierwsze opinie:

- Jest to dobry pomysł, bo można dzieciom pokazać, że nauka może wyglądać inaczej niż w szkole – Natalia Szulc.

- Uniwersytet Rodziny to zdecydowanie ciekawszy sposób spędzenia wolnego weekendu. Przyjdzie tutaj i zdobycie kilku nowych informacji, wiadomości to lepszy pomysł niż spędzenie wolnego czasu przed telewizorem lub komputerem – Katarzyna Stranz.

- Uważam, że rozwój dziecka powinien się rozpocząć w momencie odpowiednim, nie ze względu na wiek, tylko na psychikę dziecka. Myślę, że moje dziecko jest już na tym etapie. - Joanna Nowaczek-Skoniczna.



**Fotografie dokumentujące działalność
Uniwersytetu Dziecięcego
Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy
w latach 2010–2016**



























Fragmety recenzji

Autor podejmuje problematykę ważną a jednocześnie nową i jeszcze stosunkowo słabo opisaną. Autor zagadnienie twórczości i innowacyjności dzieci, umiejscawia w kontekście kształcenia ustawicznego, co samo w sobie stanowi nowatorskie podejście, bowiem tradycyjnie LLL dotyczyło głównie osób dorosłych poszerzających swoje kompetencje lub dokonujących swoistej „renowacji” wiedzy. Książka zwracając uwagę na grupę wiekową dzieci zapoczątkowuje nowe spojrzenie na kształcenie ustawiczne.

Autor wyraźnie dostrzegając rangę twórczości i kreatywności dzieci i lokując je w obszarze kształcenia ustawicznego wpisuje się swoją publikacją we współczesne ujęcie edukacji, jej celów oraz metod ich osiągania. Wyjaśnienie podstawowych pojęć, wskazanie rysu historycznego, istoty oraz przykładów praktyki edukacyjnej dotyczących kształcenia ustawicznego, innowacyjności i twórczości dziecięcej czyni tę książkę zrozumiałą dla szerokiego grona odbiorców (...)

Autor wskazuje na nową rolę uczelni w procesie kształcenia ustawicznego. Uczelnie oprócz swoich tradycyjnych zadań naukowych i dydaktycznych: wyposażania w wiedzę i umiejętności, kształtowania kompetencji i postaw skierowanych do osób dorosłych, stają się z różnych przyczyn miejscem edukacji ustawicznej, obejmującym w zróżnicowanym zakresie i formach inne grupy wiekowe. Dynamika rozwoju Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce tworzonych w dużej mierze pod patronatem uczelni stano-

wi również „żywe świadectwo” koncepcji uczenia się przez całe życie. Autor podkreśla w swojej publikacji wzrastającą rolę Uniwersytetów Dziecięcych, kierujących swoją ofertę do najmłodszych. Ich umiejscowienie właśnie przy uczelniach sprzyja wszechstronnemu rozwojowi dzieci, rozbudzaniu ich ciekawości poznawczej, diagnozowaniu ich zdolności, inspirowaniu twórczości i kreatywności. Mając świadomość zróżnicowanego odbioru, nawet w samym środowisku akademickim, rozszerzania zadań uczelni na szerokie grono odbiorców. Autor poprzez swoją publikację staje się orędownikiem tego procesu, a przygotowana książka może stanowić mały acz istotny krok w przyspieszaniu tego, co wydaje się nieuchronne.

z recenzji, prof. WSG, dr Alicji Kozubskiej

(...) Autor skupił się na zagadnieniach innowacyjności, kreatywności i twórczości, które znajdują zastosowanie niemal we wszystkich dziedzinach życia społecznego, gospodarczego, a w sposób szczególny dotyczą edukacji. Zdaniem Autora jednym z takich właśnie innowacyjnych przedsięwzięć w zakresie edukacji, wyposażających dzieci w takie cechy, jak twórczość czy kreatywność, są Uniwersytety Dziecięce. Jako stosunkowo nowa forma edukacyjna wpisują się one w ogólną koncepcję kształcenia ustawicznego organizowanego pod patronatem tradycyjnych uniwersytetów dla dorosłych. Aktualnie imponująca i stale rosnąca liczba tych placówek w świecie, również w Polsce, duże zainteresowanie nimi dzieci i ich rodziców, to czytelny wyraz zapotrzebowania na inne, niż dotychczasowe formy i treści nauczania. Jak słusznie podkreśla Autor, zajęcia na uniwersytetach dziecięcych nie są wykładami ani lekcjami, chociaż prowadzone są przez wybitnych fachowców, nie powielają treści zawartych w podstawie programowej. Opierają się one w dużej mierze na praktycznej działalności uczniów i odkrywczości. Są przede wszystkim miejscem wspierania wszechstronnego rozwoju dzieci. Istnieją

po to, by rozbudzać w nich pasję naukowego poznawania rzeczywistości. Bazując na ciekawości i spontaniczności najmłodszych „studentów” zajęcia tego typu motywują ich do nauki, rozwijają twórczą aktywność, niezbędną w odnośzeniu sukcesów w życiu dorosłym, uczą zdyscyplinowania i systematyczności. W charakterystyce tych zajęć ukazuje Autor również rolę środowiska wychowawczego, a przede wszystkim rodziny, poświęcając jej specjalny podrozdział. Słusznie uznaje szczególną rolę rodziców w kształtowaniu postawy twórczej dziecka i wspieraniu jego działań. Wiele miejsca poświęca również nauczycielom. Uważa, że właśnie postawy i zachowania nauczycieli mają decydujący wpływ na rozwój twórczy dziecka.

Zwraca uwagę m.in. na możliwość zaprezentowanie dzieciom w trakcie zajęć różnych dziedzin nauki i kultury, budzenie i rozwijanie ich zainteresowań, aranżowanie zajęć przybierających różne formy: wykładu, wycieczek, warsztatów oraz różnego rodzaju imprez, organizowanie sytuacji umożliwiających odkrywanie talentu i wyjątkowych zdolności „młodych studentów”.

Tak szeroko ujęta i naświetlona przez Autora rola Uniwersytetów Dziecięcych czyni książkę interesującą nie tylko dla pedagogów, bezpośrednio zainteresowanych tą formą działalności, ale także, a może przede wszystkim dla tych rodziców, którzy nie są do nich w pełni przekonani, czy też nie są w stanie pomóc własnym dzieciom w rozwijaniu tkwiącego w nich potencjału. Uważam, że książka ta może przyczynić się do promocji tej stosunkowo młodej, jednak sprawdzonej formy kształcenia i wspierania kreatywności dzieci, która daje im możliwość przeżycia wielkiej przygody z nauką.

z recenzji prof. dr hab. Elżbiety Szubertowskiej

