

Joanna Żeromska-Charlińska

ORCID: 0000-0002-5921-5810

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Psychopedagogiczne uwarunkowania twórczej aktywności plastycznej dzieci klas I–III – perspektywa teoretyczna

Plastyka stanowi jedną z możliwości porozumiewania się ludzi. Wewnętrzna potrzeba wypowiedzenia się w tej formie nasila się w okresie wczesnoszkolnym, kiedy język mówiony i pisany nie jest dominującym źródłem komunikacji. Twórczość plastyczna jako naturalna predyspozycja dziecka wynika z potrzeb psychicznych, przejawia się we wszystkich formach aktywności i jest motorem jego rozwoju. Opisanie i wyjaśnienie procesu przebiegu rozwoju plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym stanowi próbę włączenia się do rozważań na temat rozwijania form aktywności plastycznej dzieci oraz stymulacji determinującej ich twórczy rozwój.

Słowa kluczowe: twórczość plastyczna, uwarunkowania aktywności plastycznej dziecka, stymulacja, rozwój form aktywności plastycznej

Psycho-pedagogical conditions of creative activity of the children in the I–III classes – theoretical perspective

The art constitutes one of the possibilities in people communication. The inner need of speaking out in this form, intensifies in an early school age, when spoken and written language is not a dominant source of communication. The artistic creation as a natural child's predisposition, results from psychological needs, manifests in all forms of activities and is driving force of his development. Depiction and explanation of the development graphic ability of the children in the primary school age, is an attempt to join a discussion on expanding the types of children's arts activities and stimulation, determining their artistic development.

Key words: artistic creation, artistic activity of the child, stimulation, development of artistic activity

Wprowadzenie

Plastyka jest dziedziną twórczej ekspresji dziecka, umożliwiającą wskazanie w formie rysunku własnych marzeń (Dymara 1999), przyszłości (Neckar-Ilnicka 2007: 220), dalekiej podróży, świata wartości (Denek, Morszczyńska, Morszczyń-

ski, Michałowski 2003: 220; Dymara, Łopatkowa, Pulinowa, Murzyn 2003: 26), emocji, wewnętrznych przeżyć, wyobrażeń o świecie. Dziecko w sposób naturalny jest twórcą, rodzi się z potencjałem twórczym „oczekującym na spełnienie”. Zgodnie z podejściem podmiotowo-humanistycznym aktywność sprawcza dziecka jest aktem podmiotowej kreacji w kontekście rozwoju, ma charakter osobisty i jest niejako wyrazem dyspozycji osobowościowej, umożliwiającej kształtowanie własnej, niepowtarzalnej drogi budowania siebie (Gloton, Clero 1986: 56–57). „Twórczość dziecka to wytwory, odkrycia i nowe zachowania, cenne i pożyteczne przede wszystkim dla niego samego” (Krzywoń 2007: 29). Psychologowie rozwojowi i twórczości akcentują argumenty potwierdzające tezę, że dzieci naturalnie są twórcze, ujawniając swoiste zachowania, trafnie rozwiązują problemy. Ich ekspresyjna twórczość przejawia się autoznaczącą oryginalnością. Dziecięcy rys rozwojowy, w aspekcie prac plastycznych, muzycznych, werbalnych nie „zasadza” się na znaczeniu wielkościowym a na jego ogólnie pojętym ewoluowaniu. Twórczość stanowi predyktor dziecięcej przyjemności, satysfakcji, zadowolenia, towarzysząc innowacyjnej, oryginalnej i wzbogacanej zabawie. (zob. Kurowska 2011: 86).

Twórcza aktywność dziecka zyskuje sens biologiczny poprzez anatomiczną potrzebę rozwoju, pozostającą permanentnie niedokończoną, oczekującą na spełnienie. Ów zadatek, możliwość stanowiąca przesłankę rozwoju innych poziomów twórczości (Nęcka 2001: 23) utożsamiana jest z kreatywnością czy postawą twórczą możliwą do rozwinięcia w toku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych (Karwowski 2009: 33).

Integracja czynników intelektualnych i emocjonalno-motywacyjnych jako asumpt twórczej aktywności dziecka

Kształtowanie się aktywności twórczej jest procesem wielorako uwarunkowanym, wymagającym zharmonizowania mechanizmów istotnych w rozwoju dziecka: biologicznego, psychicznego, społecznego oraz indywidualizacji, który znacząco determinuje zasoby podmiotów, ich preferencje w zakresie urzeczywistniania twórczego potencjału, ujmowanych w dymensji: twórcze versus zachowawcze (Szmidt 2013: 452). Genezy działalności twórczej należy upatrywać w aktywności ludzkiej „aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia. Poprzez aktywność ludzie regulują swoje stosunki ze światem otaczającym. W działalności przekształcającej rzeczywistość i kreującej nową rzeczywistość jednostka ludzka osiąga samorealizację. Aktywność jest podstawą wszelkiej działalności, wynikającej z aktualnego stanu potrzeb jednostki i to zarówno świadomych, jak też nieświadomych (Tyszkowa 1977: 6).

W badaniach empirycznych – zdaniem J. Gniteckiego (1994: 138–139) – chodzi o opis i wyjaśnienie hermeneutycznej interpretacji zjawiska aktywności twórczej, wskazując jednocześnie na poszukiwanie: wartości nadających sens ludzkiemu życiu (nurt związany z filozofią oraz pedagogiką transcendentalno-universalistyczną), mechanizmu wyjaśniającego jej istotę, znaczenia głównego czynnika rozwoju osobowości. Aktywność twórcza jest przejawem poziomu rozwoju dziecka oraz wartościowym elementem stymulującym dalszy rozwój. Wieloaspektowość i bogata ekspresja plastyczna dziecka znacząco przewyższa zakres jego możliwości oraz umiejętności wypowiedzi słownej. Aktywność plastyczna umożliwia dziecku poznawanie otaczającego go świata oraz wyrażanie emocji. Dziecko w młodszym wieku szkolnym, posługując się wyobraźnią dowolną, kierowaną i twórczą, nie tylko kopiuje to co tkwi w jego doświadczeniach sensorycznych i społecznych, lecz twórczo przekształca materiał z „zewnątrz” dzięki bogatej wyobraźni, zdolności do fantazjowania, umiejętności improwizowania, pomysłowości, umiejętności wyrażania fantazji, marzeń i pragnień, jeśli istnieją ku temu warunki. Jak twierdzi K. Łapot-Dzierwa (2012: 113): „w trakcie tworzenia dochodzi do swoistego zespolenia świata zewnętrznego z wewnętrznym światem dziecka, umożliwiając mu kształtowanie wielu zdolności, które współcześnie są niezbędne i poszukiwane. To przede wszystkim umiejętność dostrzegania problemów i szukania na nie odpowiedzi. Zatem podstawową zdolnością, jaką powinno się rozwijać we wczesnej edukacji, jest zdolność poszukiwania i odkrywania rzeczy nowych. W taki sposób proces uczenia się nie będzie tylko sposobem akumulacji wiedzy, ale obejmie także przestrzeń rozumienia, w jaki sposób wiedza ta może być wykorzystana”. Uczeń klas I–III jest zainteresowany zadaniami formułowanymi przez dorosłych, w tym zadaniami wymagającymi twórczego rozwiązania problemu, potrafi generować projekty oraz pomysły rozwiązania problemów, potrzebuje jednak komfortu psychicznego, zainteresowania otoczenia wobec własnej aktywności, intensyfikując ją. Psycholodzy i pedagodzy akcentują aksjologiczny wymiar aktywności dziecka: potrzebę czynnego poznawania świata, ciekawość, myślenie konkretno-obrazowe, rozwój ekspresji werbalnej i plastycznej, stanowiących ewoluujący proces jego rozwoju (uczenia się i zdobywania doświadczeń) (Brich, Malim 1998).

Dziecięca twórczość plastyczna stanowiąca wynik rozwoju doświadczenia i świadomości wizualnej dziecka w zakresie poznania oraz doświadczania możliwości stosowania technik plastycznych, ujawniająca się w pracach plastycznych przekraczających typowe cechy obrazowania plastycznego w danym wieku przyjęte w psychologii twórczości dziecka (Szuścik 2014: 275) może angażować przeżycia, pomysłowość i świadomość (Szabelska-Holeksa 2007: 340). B. Kaczmarczyk i D. Szafrąńska określają twórczość plastyczną przeniesieniem, uzewnętrznieniem zamysłu dziecka o świecie przy użyciu tworzywa plastycznego (za: Uszyńska-

-Jarmoc 2003: 48). Jest ona zatem swoistego rodzaju sposobem komunikowania własnych emocji. Za pomocą symboli, barw, faktur, dynamiki prezentuje ono uczucia i własne dotychczasowe doświadczenia, wiedzę. W odniesieniu do perspektywy rozwoju twórczości plastycznej uczniów klas I–III należy zaakcentować dominującą przewagę wyrazu malarskiego wobec rysunku i innych technik tworzenia. Barwne układy uzyskiwane na drodze nawet przypadkowych połączeń wyzwalają pasje twórcze. Kolor stanowi zasadniczy środek ekspresji dziecięcej, gdyż pozwala na wyrażanie nastrojów (Popek 1999: 257). Dzieci siedmioletnie operują zestawami barw czystych i dość intensywnych w natężeniu. Około dziewiątego roku życia pojawiają się próby połączeń barw, świadome tworzenie kolorów pochodnych i złamanych. Dziesięcioletki świadomie łamią barwy. Kolorystyka stanowi główny walor estetyczny i jest podstawową cechą decydującą o oryginalności wytworów tego okresu. Ekspresja wyrazu posiada więc liczne walory edukacyjne i emocjonalne. Stanowi jeden ze sposobów osiągnięcia równowagi emocjonalnej. Proces twórczy umożliwia bowiem uwolnienie się od negatywnych emocji, które ujawnia się w tzw. przekształcaniu afektywnym, czyli pozapoznawczym wyrażaniu treści wewnętrznych (Popek 1988: 48). Rozwój emocjonalny dziecka w wieku wczesnoszkolnym charakteryzuje się dużą dynamiką i labilnością, a wzorce zawsze czerpane są z zewnątrz. Warto więc ten aspekt wykorzystać i tak organizować pracę z dziećmi, aby zaangażować uczucia do uczenia się. Zakres rozwoju emocjonalnego w plastyce jest związany z jednej strony z bodźcami, które dziecko otrzymuje ze świata zewnętrznego, z drugiej wytwór plastyczny jest obrazem rozumienia zjawisk i ich przeżywania. Wystarczy wspomnieć, że w dziecięcych rysunkach pojawiają się postacie i rzeczy szczególnie ważne, z którymi dziecko jest związane szczególną więzią emocjonalną.

W pracach dzieci bardzo często pojawiają się wyraźne symbole graficzne, obrazujące poszczególne emocje, na przykład: uśmiech – radość, zadowolenie, łzy i usta „w podkówkę” – smutek, serce – miłość. Psychologia dokonuje również interpretacji tych elementów zarówno ikonograficznych, jak i barwnych (natężenie emocjonalne). Przy wykonywaniu tego typu testów należy jednak pamiętać, wytwór plastyczny jest materia bardzo delikatną, a na jego powstanie ma wpływ wiele uwarunkowań zewnętrznych. We wspomaganie rozwoju emocjonalnego dziecka bardzo ważną rolę odgrywają elementy stymulujące. W plastyce jednym z najważniejszych działań jest wykorzystanie dzieła sztuki, a w szczególności odpowiednio dobranych dzieł malarskich. To dzięki analizie tych dzieł dziecko uczy się poznawać, rozpoznawać, nazywać pojęcia z zakresu różnych kategorii emocji. M. Guśpiel i J. Dyląg (2005: 427–532) wyróżniają pojęcia w odniesieniu do przeżywanych emocji, które pojawiają się w toku poznawania treści konkretnych, nie tylko w plastyce: zdziwienie, zadowolenie, miłość, wstyd, strach, wstręt, złość, łącząc je z literaturą i muzyką. W ten sposób pokazują, jak istotną rolę w harmo-

nijnym rozwoju dziecka spełnia edukacja przez sztukę, w której jedną z najważniejszych stosowanych metod powinna być metoda przekładu intersemiotycznego, w którym określone treści emocjonalne mogą być przekazywane różnymi kodami sztuki (słowem, dźwiękiem, środkami wyrazu plastycznego).

Wprowadzenie kategorii emocjonalnych wymaga odejścia od stereotypowego spojrzenia na plastykę. Stawia to nauczyciela przed dużym wyzwaniem. Z jednej strony wymaga od niego wiedzy i umiejętności w zakresie doboru odpowiednich treści, z drugiej wiąże się z doбором odpowiednich środków wyrazu plastycznego w celu umożliwienia dziecku identyfikacji z wyrażanymi treściami (emocjami). V. Lowenfeld (1977: 19) pisał: „Jego sztuka jest ciągłym stanem przemian, pozbawionym lęku o popełnienie błędu czy troski o dokładność uchwycenia poszczególnych przedmiotów. Dla niego sztuka jest prawdziwie indywidualnym przeżyciem, a siła zaangażowania w nią przyczynia się emocjonalnego rozwoju.” Stąd dziecko rysując, malując, konstruując wytwarza pewną konfigurację emocji, a aktywność plastyczna stanowi najlepszą okazję do ujawniania się uczuć (Łapot-Dzierwa, 2012: 101-114). Istotne jest wypracowanie konkretnych metod pracy z dzieckiem, by mogło się ono rozwijać nie tylko twórczo, ale i intelektualnie, tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi twórczości dziecka tak, by przyjmowanie czy odbieranie wartości przekazywanych przez sztukę stało się czynnością tak samo ważną, jak działalność plastyczna w procesie edukacji plastycznej. Percepcja sztuki może mieć różne rodzaje i stopnie aktywności – od biernej, poprzez proste przenikanie w świadomość, kontemplację, aż do percepcji czynnej. Niezależnie od tego percepcja może być mimowolna lub kierowana. A to nasuwa wniosek, że nie wystarczy odebrane wrażenie i zdrowy rozsądek, potrzeba jeszcze wyrobienia, kształtowania i rozwijania świadomości artystycznej, która zapewni możliwość stosowania pełnej, aktywnej i dającej satysfakcję percepcji.

Rodzice i nauczyciele w stymulowaniu i rozwijaniu aktywności plastycznej dzieci

Aktywność twórcza dzieci w młodszym wieku szkolnym wyraża się między innymi: łatwością i szybkością uczenia się, bogatą wyobraźnią, myśleniem animistycznym, zdolnością do personifikacji, humorem dziecięcym, wrażliwością podczas przeżywania zdarzeń, bajek, częstym zadawaniem pytań, na które odpowiedzi budują dziecięcą wiedzę o świecie. Przejawami potencjału twórczego są również: wielość pomysłów, zmienianie znaczeń przedmiotów, wykraczanie w mowie i działaniu poza realizm i otaczającą rzeczywistość (Płóciennik 2010: 40–41). Zdaniem S. Szumana własna aktywność wynika z indywidualnie przyjętej decyzji, ma pewien określony cel, jest samodzielnie kierowana, wykonywana na

własną odpowiedzialność, a także realizowana jest dla własnego zadowolenia (1956: 566). M. Przetacznik-Gierowska (2000: 151) definiuje aktywność jako fundamentalny czynnik rozwoju psychicznego człowieka i jest charakterystycznym stanem, pozwalającym na czynną regulację stosunków jednostki z otoczeniem. Twórcza aktywność dziecka prowadzi do rozwoju intelektualno-sprawnościowego oraz uczuciowo-wolicjonalnego, kształtujących jego postawę twórczą (Puślecki 1999: 21).

W literaturze przedmiotu akcentowany jest fakt szczególnej roli środowiska rodzinnego w kształtowaniu właściwości psychicznych jednostki, stąd struktura rodziny pochodzenia i style wychowawcze mogą stymulować bądź hamować zachowania twórcze dzieci (Sołowiej 1987: 45; Davidson, Davidson 2000; Dobrowolowicz 1993; 2003; Jankowska 2009: 69–72; Karwowski 2009; 2012). Struktura rodziny prawidłowa, w której zaspokajane są potrzeby wszystkich członków sprzyja kształtowaniu się zachowań twórczych dzieci, natomiast nieprawidłowe struktury rodzin pochodzenia i zbyt rygorystyczny styl wychowania, czy nadopiekuńcza postawa nie jest ich korzystnym predykatorem (Jankowska 2012: 40).

Rozwój zainteresowań zależy od odpowiednich okazji do uczenia się, realnie więc zależy od środowiska i zainteresowań dorosłych z którymi dziecko jest związane. W rodzinie prawidłowej dziecko ma szansę na własną odrębność, zyskując tym samym podstawy do wzmocnień poczucia własnej wartości. Wszystkim członkom zależy na wzajemnym rozwoju, rodzice zachęcają dzieci do rozwijania zdolności, talentów, wszechstronnie stymulują ich rozwój, motywują je do samodzielnych działań, pomagają pokonywać trudności, wskazują błędy, doceniają osiągnięcia, wspierają twórczy wysiłek, wzmacniający rozwój motywacji a tym samym zapewniając optymalne warunki do optymalnego rozwoju osobowości (Przetacznik-Gierowska, 1998).

Specyfika aktywnego twórczo funkcjonowania dziecka jest determinowana przez dominujące w rodzinie style wychowania (Ryś 2009: 18). Style wychowania demokratycznego i liberalno-kochającego zapewniają aktywność twórczą (Jankowska 2012: 40). Aktywność twórcza realizowana jest w większym stopniu w rodzinie o otwartym systemie, opartym na zaufaniu, akceptacji, poczuciu wolności, bezpieczeństwa, szacunku, w którym dziecko buduje pozytywny obraz samego siebie, wierzy we własne możliwości, ma poczucie sprawstwa i kompetencji. Jak uzasadnia M. Stańczak (2019: 266), proces rodzinnego konstruowania dróg rozwojowych dzieci, transformacji dziecięcych zdolności to codzienne, niewidoczne mikropraktyki, stanowiące wskaźnik makrostrukturalnych trendów edukacyjnych. Swoboda działań i uwzględnienie indywidualnej perspektywy zdolności, wynikająca z kreowanych wobec dziecka wzmocnień rodziny, motywuje je do spontanicznego poszerzania doświadczeń, ekspresji działania, rozwijania pasji, ciekawości, wyobraźni i pasji. Nie ulega wątpliwości, że źródłem cen-

nej jakościowo diagnozy rodzicielskiej będą obserwacje, które z kolei mogą zostać wykorzystane przez nauczycieli w procesie identyfikacji poziomu twórczego rozwoju dziecka (Szewczyk 2012: 95), jak też doprecyzowanie rodzicielskich oczekiwań wobec podmiotów konstruujących ofertę edukacyjną dla dzieci.

Postawa twórcza jest powszechna wśród dzieci, niestety w miarę rozwoju może zostać zahamowana poprzez niewłaściwe oddziaływania rodziny czy transmisyjny charakter procesu edukacyjnego, które potencjalnie nie formują wysiłków w celu jej stymulowania. M. Przetacznik-Gierowska sądzi, iż „[...] własna aktywność dziecka, počawszy od najwcześniejszych okresów życia, ma w znacznej mierze charakter twórczy i to nie tylko u dzieci wyjątkowych, szczególnie pod jakimś względem utalentowanych, lecz po prostu u większości dzieci, jeśli tylko rozwijają się w środowisku, które nie hamuje wyraźnie ich wrodzonej skłonności do aktywnego eksplorowania i przekształcania świata” (1996: 187-188). Zrozumienie i zmiana charakteru działań edukacyjnych wymaga:

- diagnozowania potencjalnych problemów,
- refleksyjności wobec własnych kompetencji intelektualnych, edukacyjnych, nie obciążonych ryzykiem działań intuicyjnych,
- otwartości na samorealizację dzieci oraz możliwości organizowania warunków do twórczego działania poprzez stosowanie zabiegów psychodydaktycznych, dzięki którym możliwe będzie niwelowanie, zapobieganie kryzysom twórczym,
- analizowania możliwości inicjowania zmian.

Kształtowanie i rozwijanie postawy twórczej dziecka w młodszym wieku szkolnym, przy udziale jego aktywności twórczej, możliwe jest tylko w określonych warunkach, w przestrzeni sprzyjającej prawidłowemu rozwojowi i oddziaływaniu edukacyjnemu. Stąd wiedza o twórczości jako zasadniczy składnik kompetencji nauczycielskich, w tym kreatywnych, stanowi podstawę poznawczą interpretacji i rozumienia sensu rzeczywistości edukacyjnej oraz działania praktycznego nauczyciela.

E. Płóciennik, na podstawie wyników prowadzonych przez siebie badań twierdzi, że „twórczość podlega treningowi poprzez kształtowanie nawyków umysłowych i rozwijanie motywacji, grupowe uczenie się oraz integrację percepcji z interpretacją werbalną i plastyczną” (2010: 186). Wspomniana autorka zwraca uwagę na jeszcze jedną istotną kwestię. Prowadzone przez nią zajęcia eksperymentalne, wykorzystujące technikę obrazków dynamicznych (rozwijających wyobraźnię i myślenie), przyczyniły się do podniesienia gotowości szkolnej dzieci sześciolatków, poprzez rozwój umiejętności ważnych w nauce szkolnej i pomocnych w rozwiązywaniu problemów przy udziale percepcji, analizy i syntezy, porównywania, abstrahowania, wnioskowania, generowania pomysłów, myślenia przyczynowo-skutkowego, wypowiedziania się w formie graficznej i językowej,

dokładności wykonywania zadań. Stymulowały do zadawania pytań, udzielania odpowiedzi, doskonaliły umiejętności poznawcze dzieci. W. Ligęza natomiast zwraca uwagę na znaczenie systematycznej stymulacji zdolności twórczych dla kształtowania tzw. kompetencji kreatywnej, czyli indywidualnej zdolności do twórczej aktywności w sytuacjach społecznych i niespołecznych (2003: 291). E. Płóciennik, odwołując się do wyników badań własnych, dotyczących twórczości potencjalnej i realizacyjnej dziecka w wieku od 3 do 9 lat, w zakresie m.in. działań plastycznych, proponuje nauczycielom podejmowanie systematycznych działań zmierzających do wspierania spontanicznej twórczej aktywności dziecka w różnorodnych dziedzinach, do rozwijania dziecięcej samoświadomości oraz kompetencji autokreacyjnych, samorealizacyjnych, rozumianych jako zdolność do współtworzenia własnego rozwoju na podstawie świadomości własnego Ja (2010: 42).

Humanistyczne orientacje w edukacji dziecka udostępniają współczesnemu nauczycielowi warunki rozwiązań teoretyczno-praktycznych a wśród nich: indywidualne podejście do ucznia, obserwacja uwrażliwiająca na jego potrzeby i możliwości w tym przesunięcie akcentu z dyrektywnej roli nauczyciela w kierunku towarzyszącej. Ważne jest inspirowanie do działania oraz systematyczne motywowanie do podejmowania działań twórczych (Płóciennik 2010: 47). Styl pracy nauczyciela poprzez posiadane przez niego kompetencje uruchamia autokreację uczniów. Niewątpliwie kompetencje kreatywne nauczyciela stanowią sprawczy predyktor w procesie rozwoju predyspozycji twórczych uczniów, umiejętności transgresyjności działań, warunkując transfer jakości edukacji. Niezaprzeczalnie w obliczu zmienności i złożoności rzeczywistości, stymulowanie osobowości i elastyczności nauczyciela jest jednym z wielu czynników decydujących o podjęciu aktywności twórczej uczniów. Tylko autonomiczne działanie może uchronić przed metodyczną rutyną, wykształcić pedagogów, którzy celowo i skutecznie będą potrafili rozwijać zdolności twórcze wychowanków i w praktyce stwarzać takie sytuacje, w których twórczy uczeń i twórczy nauczyciel realnie „spotkają się nawzajem” (Czaja-Chudyba 2013: 85–86). Zdaniem U. Szuścik (2014: 268, 278) „każdy twórczy nauczyciel tworzy i kreuje swoją metodykę pracy w zakresie edukacji plastycznej [...] jego starania pedagogiczne to ustawiczne przekraczanie granic, ram hamujących rozwój zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Nauczyciel winien być świadomym odpowiedzialności w zakresie rozwoju dziecka, by go wspierać i nieustannie pomagać na nowo odkrywać „nieodkryte”. Waloryzowanie dydaktyki plastyki – sztuki odnosi się do poznawania nowych trendów w sztuce, odwagi ich wdrożenia i przełamania schematyzmu w prowadzeniu tego rodzaju zajęć. Czynnikiem, który determinuje innowacyjność podstaw dydaktyki plastyki, jest wiedza psychologiczna z zakresu stymulacji rozwoju twórczego dziecka, podbudowa z estetyki, a także etyka zawodowa nauczyciela, akcentująca

istotę wsparcia rozwoju plastycznego dziecka zgodnie z jego rytmem rozwojowym”.

K.J. Szmidt formułuje cele lekcji twórczości (uczących rozwiązywania problemów twórczych oraz rozwijających potencjał i aktywność twórczą) w klasach wczesnej edukacji. Dotyczą one: rozwoju procesów percepcyjnych i poznawczych, rozwoju emocjonalno-motywacyjnego oraz sfery działaniowej. Wśród celów dotyczących rozwoju procesów percepcyjnych i poznawczych, autor wymienia: stymulowanie wrażliwości wzrokowej, słuchowej i dotykowej; rozwijanie spostrzegawczości; kształtowanie umiejętności świadomej obserwacji rzeczy, zjawisk, ludzi; stymulowanie umiejętności odkrywania, formułowania i rozumienia problemów; rozwijanie umiejętności koncentracji uwagi; stymulowanie i rozwijanie wyobraźni twórczej; kształtowanie operacji umysłowych: analizy, syntezy, uogólniania, kojarzenia, transformowania, przewidywania; stymulowanie i rozwijanie zdolności twórczych: płynności, giętkości i oryginalności myślenia; stymulowanie aktywności językowej (2003: 84).

Rozwój aktywności plastycznej dziecka zależy od wielu czynników. W dużej mierze są to cechy wrodzone, natomiast ich kształcenie i rozwijanie zależy od rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której funkcjonuje, jej pozytywnego i stymulacyjnego charakteru oraz procesu nauczania i wychowania (Kawalec 2001). Warunki stymulowania aktywności twórczej można podzielić na: wewnętrzne (podmiotowe) i zewnętrzne (przedmiotowe). We wspieraniu aktywności twórczej dzieci w kontekście wewnętrznych (podmiotowych) i zewnętrznych (przedmiotowych) warunków jej stymulowania istotna jest rola sytuacji psychopedagogicznych: warunków wewnątrz-zewnętrznych, warunków emocjonalno-motywacyjnych powiązanych z materialnymi i metodycznymi warunkami środowiska wychowawczo-dydaktycznego. Jak konstatuje B. Kunat (2010: 488) „istotne jest wieloaspektowe przygotowanie kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, a w tym zdobycie przez nich wysokich kompetencji plastyczno-pedagogicznych, na których jakość składa się wiele elementów indywidualnych takich jak: poziom uzdolnień, osobowość, cechy charakteru oraz czynników zależnych bezpośrednio od ich pracy, wysiłku włożonego w nabywanie wiedzy i sprawności plastycznych oraz wiedza i umiejętności metodyczne. Świadomy w zakresie twórczości plastycznej dziecka nauczyciel, to przede wszystkim osoba znająca fazy rozwoju jego twórczości plastycznej, posiadająca umiejętność diagnozowania zdolności plastycznych dzieci, potrafiąca tworzyć właściwe warunki wspierające ich proces twórczy”, ujawniająca zdolność do pomocy w krystalizacji zdolności ucznia (Szmidt 2012) i sposobów ich rozwoju, czyli tworzenia przestrzeni rozwoju, w której dzieci zdobywają doświadczenia w zakresie kształtowania własnych zdolności. Asumptem w kreowaniu przestrzeni kształcenia plastycznego jest nauczyciel, profesjonalista

w zakresie przygotowania pedagogicznego jak i artystycznego oraz z własnym zapleczem twórczego doświadczenia (za: Kunat: 2016: 11–12). Najistotniejszą kwestią w kształtowaniu potencjału twórczego dziecka jest symulowanie jego autonomicznej motywacji, wyznaczającej działania wynikające z potrzeb osobistych (Tokarz 2004: 66), formowanie wrażliwości na piękno poprzez bezpośredni kontakt z dziełami sztuki. W poszukiwaniach możliwości twórczych oddziaływań, pozwalających na ukazanie emocji, przeżyć za pomocą ekspresji plastycznej znaczące są metody projekcyjne (Kostrubiec-Wojtachnio, Trubiłowicz, 2012: 7), odwołujące się w swych założeniach do pogłębionego badania dynamiki funkcjonowania autora w różnych kontekstach społecznych.

Zamiast podsumowania

W świetle próby zaprezentowania naukowych analiz dotyczących przebiegu rozwoju plastycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz możliwości stymulacji ich twórczej aktywności uprawnione jest stwierdzenie, że konsonans między rozwojem zdolności twórczych dzieci a oddziaływaniem psychopedagogicznym jest warunkowany wieloaspektowo. Na te uwarunkowania składają się stymulacyjne oddziaływania środowiska rodzinnego, przyczyniające się do intensyfikacji aktywności twórczej dziecka i jego kontaktu z rodzicami oraz wyzwalające aktywność oddziaływania nauczyciela klas początkowych.

Dziecko w trakcie rysowania rozwija analizator skórno-kinestetyczny i kinestetyczno-ruchowy, koordynację wzrokowo-ruchową, sprawność manualną, kontrolę ekspresji ruchów (choćby w celu zmieszczenia się na wydzielonej płaszczyźnie), orientację kierunkową na płaszczyźnie, uwagę i pamięć mimowolną, ciekawość, mowę czynną, z czasem – samoświadomość i nastawienie na celowe działania. Przy pomocy działań plastycznych już w tym wieku dorośli mogą pobudzać aktywność eksploracyjną oraz stymulować właściwe funkcjonowanie społeczne dzieci, na przykład otwartość dzieci nieśmiałych oraz kontrolę aktywności nadpobudliwych psychoruchowo (Olejniczak 2013: 63).

Świadoma stymulacja przejawów twórczych zdolności dziecka przez rodziców wiąże się z uznaniem jego autonomii, podtrzymywaniem, wspieraniem, realnym okazywaniem zainteresowania osiągnięciami, monitorowaniem postępów, uczeniem konstruktywnego reagowania na ewentualne niepowodzenia. W dyskursie edukacyjnym dotyczącym aktywności plastycznej dzieci lokowana jest indywidualna odpowiedzialność za ich rozwój oraz własny nauczyciela. Swoiste „kompulsywne” inwestowanie w permanentny rozwój, którego współcześnie nie da się „zamknąć” określonym zestawem kompetencji czy umiejętności stanowi indywidualny projekt edukacyjny.

Bibliografia

- Brich A., Malim T. (1998), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa.
- Czaja-Chudyba I. (2013), *Osobowe i profesjonalne uwarunkowania aktywności twórczej nauczyciela* [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Davidson A., Davidson R. (2000), *Jak wychowywać wspaniałe dziecko: tajemnice sukcesu*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski S. (2003), *Dziecko w świecie wartości, t. 1: Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dobrołowicz W. (1993), *Psychika i bariery*, WSiP, Warszawa.
- Dobrołowicz W. (2003), *W stronę kreatywności*, APS, Warszawa.
- Dymara B., Łopatkowa M., Pulinowa M., Murzyn A. (2003), *Dziecko w świecie wartości, t. 2: Poszukiwanie ładu umysłu i serca*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dymara, B. (1999), *Dziecko w świecie marzeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gloton R., Clero C. (1986), *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Gnitecki J. (1994), *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych. Stan aktualny i perspektywy rozwoju badań* [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, „Śląsk”, Katowice.
- Guśpiel M., Dyląg J. (2005), *Sztuka jako źródło harmonijnego rozwoju dziecka* [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, AP, Kraków.
- Jankowska M. (2009), *Jak w rodzinie kształtować u dzieci kreatywność i twórczy styl życia?* [w:] *Twórczość-wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiecka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 69–82.
- Jankowska M. (2012), *Systemy rodzinne a zachowania twórcze*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 3, 11: 28–60.
- Karwowski M. (2009), *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Difin, Warszawa.
- Kawalec J. (2001), *Stymulowanie zdolności plastycznych młodzieży*, „Edukacja i Dialog”, 1.
- Krzywoń D., (2007), *Kraina Kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Oficyna Wydawnicza Humanista, Sosnowiec.
- Kunat B. (2010), *Rola nauczyciela we wspieraniu aktywności plastycznej dzieci – postulaty i rzeczywistość*, <http://hdl.handle.net/11320/2714> [dostęp: 03.04.2020].
- Kunat B. (2016), *Spełnieni ale niedocenieni. Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki*, Trans Humana, Białystok.
- Kurowska B. (2011), *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. LXIV: 85–94.
- Ligeza W. (2003), *Model rozwijania kompetencji kreatywnej u dzieci od 3. roku życia* [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje — problemy — rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lowenfeld V., Brittain W.L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa.
- Łapot-Dzierwa, K. (2012). *Edukacja plastyczna jako środek wspierania dziecka* [w:] *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. I. Adamek, B. Pawlak, Libron, Kraków.

- Łapot-Dzierwa K. (2012), *Plastyka*, <http://bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=148&from=pubstats> [dostęp: 01.02.2012].
- Neckar-Ilnicka T. (2007), *Perspektywa dorosłości i obraz pracy ludzkiej w swobodnych wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nęcka E., (2001), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Olejniczak E. (2013), *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju zdolności plastycznych u dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne”, 1: 61–66.
- Płóciennik E. (2010), *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Popiek S. (1999), *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*, UMCS, Lublin.
- Popiek S. (1988). *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej* [w:] S. Popiek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M. (1996), *Twórczość dzieci* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M. (1998), *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M. (2000), *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, PWN, Warszawa, 151–188.
- Puślecki W. (1999), *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ryś M. (2009). *Systemy Rodzinne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Sołowiej J. (1987), *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Stańczak M. (2019), *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szabelska-Holeksa M. (2007), *Ekspresyjna aktywność twórcza w obszarze działań edukacyjno-terapeutycznych*, WSP, Katowice–Mysłowice.
- Szewczyk A. (2012), *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 21: 89–97.
- Szmidt K. J. (2003), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje — problemy — rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K.J. (2012), *Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 4/60: 73–86.
- Szmidt K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot.
- Szuman S. (1956), *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7–14 lat*, „Nowa Szkoła”, 6: 564-571.
- Szuścik U. (2014), *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka* [w:] *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, red. U. Szuścik, E. Linkiewicz, Uniwersytet Śląski, Katowice, 268–279.
- Tokarz A. (2004), *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole* [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 63–94.
- Tyszkowa M. (1977), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.

Kostrubiec-Wojtachnio B., Trubiłowicz E. (red.) (2012), *Rysunek projekcyjny w badaniach nad rodziną i wychowaniem. Aspekty badań nad rodziną i wychowaniem*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektyw rozwoju*, Białystok: Trans Humana, Białystok.