C O P E
Member since 2019
JM14482

Joanna Łukasiewicz-Wieleba*

Rodzice wobec rozwoju potencjału twórczego swoich dzieci

Abstrakt

Celem tego artykuł jest analiza, w jaki sposób przejawiany w dzieciństwie potencjał twórczy rozwinął się w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji oraz jakie postawy wobec potencjału twórczego swoich dzieci wykazują rodzice. Zastosowano metodę wywiadu jakościowego. Przeprowadzono badania na próbie 33 rodziców, wyłonionych z poprzednich badań. W pierwszym badaniu (rok 2013) zadeklarowali, że ich dzieci posiadają potencjał twórczy, a w drugim (lata 2020–2021) opisywali, w jakim zakresie potencjał ten się rozwinął. Wyniki badań wskazują, że obszary, w których ujawniał się potencjał twórczy dzieci, są kontynuowane w wieku młodzieńczym, chociaż część młodych ludzi zaniechała rozwoju swych pasji twórczych lub znalazła ich ujście w innych dziedzinach niż miało to miejsce w dzieciństwie. Pojedyncze osoby charakteryzuje rozwój zdolności kierunkowych na bardzo wysokim poziomie, co wiąże się także z wysokim poziomem aktywności twórczych w danej dziedzinie (np. muzyka, plastyka, działania społeczne, aktorstwo, matematyka). Rodzice wobec twórczości swoich dzieci reprezentują cztery postawy: wspierającą, obojętną, zniechęconą lub ukierunkowaną na radzenie sobie z trudnościami dziecka.

Słowa kluczowe: potencjał twórczy, twórczość dzieci i młodzieży, rodzice wobec twórczości dzieci.

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
Artykuł otrzymano: 10.10.2022; akceptacja: 30.11.2022.
Badania zrealizowano w ramach projektu wewnętrznego Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, BNS 12/21-P, realizowanego na podstawie grantu konkursowego.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.11

Parents Towards the Development of Their Children's Creative Potential

Abstract

The aim of this article is to analyze how the creative potential manifested in childhood was successively developed in the late childhood and adolescence periods, and what were the parents' attitudes towards the creative potential of their children. The research used the method of the qualitative interview. A study was conducted among 33 parents who in the first study (2013) indicated that their children have creative potential, and who also participated in the second study (2020–2021), describing to what extent these potential skills were developed. The results of the research indicate that the areas in which the creative potential of children were revealed are also suitable for young people, although some young people gave up their development or found an outlet for their creative passions in other areas than initially, in their early childhood. Individuals show the development of directional skills at a very high level, which is also associated with a high level of creative activity in a given field (e.g. music, art, social activities, acting, mathematics). In turn, the parents demonstrate four different attitudes towards their children's creativity: supportive, indifferent, discouraged, and focused on coping with the child's difficulties.

Keywords: creative potential, creativity of children and youth, parents towards children's creativity.

Wprowadzenie

Współczesne, rozwojowe modele zdolności, wskazują na istotne znaczenie twórczości jednostki. Warunkuje ona indywidualne osiągnięcia w konkretnej dziedzinie: od dostrzegania problemów, które dla innych nie są ważne lub widoczne, poprzez umiejętne ich rozwiązanie po prezentowanie uzyskanych wyników. Jednocześnie uznaje się, że chociaż dzieci są bardzo kreatywne, to podejmując edukację szkolną, podporządkowują się wymogom systemu, który tłumi, a nawet niszczy potencjał twórczy uczniów. Dlatego, by rozwijać dziecięcą twórczość, niezbędne jest wsparcie ze strony najbliższych – szczególnie rodziców, których postawy i działania mogą ograniczać negatywne oddziaływania szkoły.

Twórczość dzieci i młodzieży

Twórczość w odniesieniu do dzieci jest analizowana w kontekście psychologicznym, który podkreśla możliwość odkrywania zjawisk czy rozwiązywania problemów subiektywnie nowych dla jednostki (Nęcka 2001). Dzieci charakteryzują się aktywnościami potencjalnie twórczymi, co oznacza, że w ich efekcie nie muszą powstawać wytwory (Nęcka 2001). Ta potencjalność, nazywana twórczością „przez małe t",

może w kolejnych latach przekształcić się w twórczość „przez duże T" – odzwierciedlającą dokonania dojrzałych i wybitnych jednostek (Nęcka 2001; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2012). Twórczość dzieci i młodzieży wiąże się z twórczością codzienną – zdolni są do niej wszyscy, którzy postrzegają świat w sposób niestandardowy, ich działania zaś wychodzą poza rutynę. Łączy się z motywacją i zainteresowaniami oraz dążeniem do samorealizacji (Szmidt 2007). Ponadto ma związek z twórczością nazywaną przez Jamesa C. Kaufmana „pro t" – ta kategoria działań odnosi się do amatorskich aktywności w różnych dziedzinach życia (Kaufman 2011).

Badania Paula Torrance'a ukazały, że szczyt możliwości twórczych dzieci przypada na wiek 5–7 lat, a potem następuje spadek kreatywności (tj. płynności, giętkości, oryginalności i elaboracji) na przełomie klas trzeciej i piątej (Torrance 1968). Bo chociaż wczesna edukacja, przedszkole i pierwsze lata w szkole pomagają, poprzez zabawy i aktywności artystyczne, rozwijać kreatywność (Singer, Lythcott 2002), to jednak dalsze lata już takiego efektu nie przynoszą. Edukacja jest wtedy w większym stopniu skoncentrowana na rozwijaniu zdolności poznawczych, a nie twórczych. Aktualne wyniki uzyskiwane w badaniach nie są jednak jednoznaczne co do trajektorii rozwoju zdolności twórczych – odnotowywane są zarówno wzrosty, spadki, jak i utrzymanie analogicznego poziomu twórczości w poszczególnych okresach rozwoju dzieci i młodzieży (Jastrzębska, Limont 2017). Przy tym okres adolescencji jest uznawany za krytyczny w rozwoju twórczości jednostki, gdyż młodzi ludzie bardziej ulegają wpływom społecznym, większego znaczenia nabierają dla nich relacje z innymi i wartości prezentowane przez rówieśników (Beghetto, Dilley 2016), zmienia się także ich sposób myślenia – osiągają jego wyższe poziomy (Kleibeuker, De Dreu, Crone 2016; Kleibeuker et al. 2017).

Twórczość dzieci i młodzieży może przejawiać się w różnych dziedzinach: naukowych, technicznych, artystycznych czy społecznych (Dobrołowicz 1993; Perleth, Sierwald, Heller 1993), może być realizowana indywidualnie i grupowo (Brocławik, 2005). Jest warunkiem niezbędnym do tego, by mieć wybitne osiągnięcia w dziedzinach, w których jednostka posiada zdolności kierunkowe (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2015). Na kreatywność składają się konkretne, powiązane ze sobą aspekty inteligencji, wiedzy, stylów poznawczych, cech fizycznych, emocji oraz czynników wynikających ze środowiska kulturowo-społecznego (Lubart, Zenasni, Barbot, 2013).

Rodzice wobec twórczości

Rodzice oddziałują na to, w jakim stopniu i w jaki sposób dziecko się rozwija i jakie ma osiągnięcia. W przypadku rozwoju potencjału twórczego rola ta nie jest jednoznaczna, gdyż rodzina może być zarówno stymulatorem, jak i inhibitorem tego procesu.

Już wczesne interakcje małego dziecka z rodzicami mają znaczenie dla kreatywności dziecka w późniejszych latach. Rodzice, którzy cenią cechy sprzyjające twór-

czości (Torrance 1975) oraz samą kreatywność, chętniej wspierają w tym zakresie swoje dzieci (Pugsley, Selcur 2018). Dla matek, które cenią twórczość, rodzicielstwo jest drogą do pełnienia i godzenia różnych społecznych ról, w tym pracy zawodowej, życia rodzinnego i potrzeb osobistych (Kwaśniewska, Lebuda 2017).

Rodzina może tworzyć klimat sprzyjający kreatywności dzieci. Klimat ten dookreśla zachowania rodziców niezbędne do tego, by w dziecku wzmacniać te cechy, postawy i umiejętności, które pozwalają na bycie kreatywnym (Kwaśniewska et al. 2018). Do kluczowych cech klimatu rodzinnego nastawionego na rozwój twórczości dziecięcej należą: zachęcanie do nowych, także nietypowych, doświadczeń; wspieranie niezależności i nonkonformizmu; zachęcanie do rozwoju wyobraźni i fantazjowania oraz do bycia wytrwałym w realizacji zadań twórczych (Kwaśniewska, Lebuda 2017; Kwaśniewska et al. 2018). Ponadto rodzice młodszych dzieci zapewniają dzieciom przestrzeń i materiały do tego, by mogły one podejmować aktywności twórcze w dziedzinie, która je pasjonuje. Ważna jest także sama akceptacja „inności" dziecka, jego dociekliwości, niezależności, wrażliwości czy stałej potrzeby tworzenia (Łukasiewicz-Wieleba 2018). Działania twórcze matek odnoszą się również do komunikacji z dzieckiem (Kwaśniewska, Lebuda 2017).

Aby zaangażować się w działania twórcze, trzeba być przekonanym o ich wartości (Karwowski, Beghetto 2019), lecz także postrzegać siebie jako osobę, która jest sprawcza w tym zakresie, zdolna do twórczości (Karwowski et al. 2019). Aktywność twórcza w życiu rodzinnym wiąże się więc z przekonaniem, że posiada się ku temu predyspozycje, jak też uznaje twórczość za wartościową część życia (Lebuda, Jankowska, Karwowski 2020). Rodzice, którzy chętniej wspierają rozwój zdolności twórczych swoich dzieci, mają pozytywne nastawienie do kreatywności (Pugsley, Selcur 2018). Ponadto kierują się gotowością do działań oryginalnych i wspierających kreatywność dzieci, wykazują się twórczością codzienną, aranżując sytuacje, w których oni sami i ich dzieci mogą realizować twórcze działania. Dotyczy to zarówno czasu wolnego, jak i normalnych domowych czynności (Richards 2012). Tacy rodzice chętniej wspierają kreatywność dzieci, w tym wyobraźnię, niezależność w myśleniu, gotowość do zadawania pytań, niż inne cechy, bardziej pożądane i akceptowane społecznie (Pugsley, Selcur 2018). Jednocześnie z tego powodu dla wielu rodziców wspieranie takich cech jak niezależność, nonkonformizm, gotowość do kwestionowania autorytetów czy autonomia jest trudne, gdyż wykracza poza obowiązujące normy społeczne (Pugsley, Selcur 2018).

Samo rodzicielstwo wymaga bycia kreatywnym i rozwiązywania stale pojawiających się problemów w sposób oryginalny, nietypowy (Kwaśniewska, Lebuda 2017), dzieci zaś nierzadko są źródłem inspiracji dla swoich rodziców (Dillon 2002).

Metoda badawcza i organizacja badań

Celem badań było poznanie, w jaki sposób rodzice opisują rozwój lub zaniechanie rozwoju przejawianego w dzieciństwie potencjału twórczego swoich dzieci, oraz określenie, jakie przyjmują postawy wobec tego zjawiska.

Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- W jakich obszarach ujawnionego potencjału twórczego rodzice zauważyli rozwój, a w jakich zahamowanie rozwoju?
- Jakie były przyczyny tego stanu rzeczy?
- Jakie postawy wobec potencjału twórczego swoich dzieci prezentują badani rodzice?
- Czym są one warunkowane?

Zastosowano metodę wywiadu jakościowego skierowanego do rodziców, którzy uznali, że ich dzieci przejawiają zdolności (ogólne lub kierunkowe) – podstawą doboru próby były nominacje rodzicielskie[1].

Przeprowadzono dwa badania. Pierwsze z nich, przeprowadzone w latach 2012–2013, opierało się na wywiadach narracyjnych z rodzicami dzieci zdolnych. Badania tej edycji zostały opisane w książce „Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców" (Łukasiewicz-Wieleba 2018). Po 8 latach powrócono do tych samych rodziców, z prośbą o ponowne opowiedzenie o losach dzieci, w kontekście rozwoju lub zaniechania rozwoju ich zdolności. Drugie badanie, wykorzystujące wywiad swobodny pogłębiony, było prowadzone w latach 2020–2021, głównie z wykorzystaniem zapośredniczonych form komunikacji (ze względu na panującą w tym czasie pandemię COVID-19). W drugim badaniu udało się przeprowadzić wywiady z 57 rodzicami.

Do realizacji postawionego celu badawczego z 93 narracji rodziców z pierwszego badania wyłoniono grupę 50 dzieci w wieku od 7 do 9 lat (26 dziewczynek oraz 25 chłopców), które posiadały, zdaniem rodziców, potencjał twórczy. Przejawiał się on w zabawie, a dotyczył różnych dziedzin, takich jak muzyka, plastyka, matematyka, język ojczysty, technika, konstruowanie, aktorstwo oraz działalność społeczna (Łukasiewicz-Wieleba 2018).

W drugim badaniu na podstawie 57 wywiadów z rodzicami wyłoniono grupę 33 dzieci (17 dziewcząt i 16 chłopców w wieku od 14 do 17 lat), które w wieku wczesnoszkolnym przejawiały potencjał twórczy. Na temat rozwoju potencjału twórczego dzieci wypowiedzieli się jeden ojciec i 32 matki.

W tym artykule poddano analizie dane z dwóch badań, odnoszące się do tej właśnie grupy dzieci, w kontekście procesu rozwoju ich możliwości twórczych.

[1] Nominacje rodziców odnosiły się do kategorii zdolności ogólnych lub kierunkowych, tj. do przejawów zdolności i/lub do dziedzin, w których rodzice dostrzegają wyższy potencjał swoich dzieci (np. w porównaniu do rówieśników). Wśród tych dziedzin rodzice wskazywali między innymi na sport, matematykę, plastykę, taniec, muzykę, technikę itd. W tym opracowaniu skupiono się jedynie na potencjale twórczym dostrzeganym przez rodziców u swoich dzieci.

Wyniki badań

Badani rodzice wskazywali następujące obszary ujawniania się potencjału twórczego małych dzieci: muzyka, plastyka, technika i konstruowanie, język ojczysty, matematyka, aktorstwo, działalność społeczna oraz zabawa. Dokonano analizy rozwoju potencjału twórczego w wymienionych obszarach.

Wśród małych dzieci, w dziedzinie muzyki rodzice relacjonowali aktywności twórcze polegające na wymyślaniu własnych piosenek lub innych utworów, także z użyciem instrumentu, nagrywanie własnych przedstawień i audycji muzycznych oraz tworzenie własnych układów tanecznych.

Ośmioro rodziców z badanej grupy stwierdziło, że ich dzieci zarzuciły w jakimś momencie muzykę (w tym jej tworzenie i nagrywanie) jako sposób wyrażania siebie. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy wymieniali przede wszystkim zanik zainteresowania i motywacji do tej aktywności w kolejnych latach szkolnych. Przeszkodą była także trema związana z występami publicznymi („nie potrafił się z tym zmierzyć; przestało go to cieszyć" [M42][2]), a także wszechstronność dziecka. Jak mówiła o tym jedna z mam: „gdyby tylko śpiewała (…), a ona w różnych miejscach była i nigdzie tego miejsca nie zagrzała. Bo ta wielość tych talentów artystycznych spowodowała, że ona się nie mogła skupić na rozwoju jednego" [M11]. W przypadku aktywności tanecznych zabrakło inspiracji związanej z systematycznym uczestniczeniem w pracach zespołu, co było efektem konieczności rezygnacji z zajęć na skutek zwiększonego obciążenia po przejściu do szkoły średniej.

Te dzieci (cztery osoby), które nadal poprzez muzykę realizują swoje potrzeby twórcze, wskazują, zdaniem rodziców, że jest to dla nich forma odreagowania („jej to daje ukojenie, w nauce i w problemach i stresie; to przez śpiew ma ujście" [M21]). Aktywności te sprawiają przyjemność, ale też umożliwiają samorealizację – poprzez śpiew lub granie na instrumentach, komponowanie i nagrywanie oraz udostępnianie w sieci własnych utworów. Jeden z chłopców samodzielnie uczy się grać na instrumentach (gitara, perkusja, instrumenty klawiszowe) oraz tworzy i nagrywa własną muzykę, wspierając się narzędziami komputerowymi.

Muzyka jako obszar ujawniania się potencjału twórczego została zidentyfikowana u trzech osób w starszym wieku. W przypadku dwóch dziewczynek taniec jako forma wyrazu twórczego, rozwijana w zespole tanecznym, ujawniła się dopiero na drugim etapie edukacyjnym. Jeden z chłopców w wieku 17 lat poprosił rodziców o pianino i lekcje gry, by móc w ten sposób także realizować się twórczo.

Drugim ważnym obszarem ujawniania się potencjału twórczego były sztuki plastyczne. Rodzice opisywali, że ich dzieci mają przymus tworzenia – w tej formie realizują swoje pomysły, ukazują oryginalność myślenia i humor, są bardzo produktywne i potrafią zagospodarować dostępne przedmioty (w tym zabawki), by tworzyć

[2] Zachowano jednolity z pierwszą publikacją opartą na badaniach rodziców sposób kodowania danych rodziców. M oznacza matkę, O – ojca, zaś numer określa kolejność, w której były prowadzone badania w 2013 roku.

to, co sobie wyobraziły. Mają bogatą wyobraźnię, dużo pomysłów i gotowość do ich obrony, gdy dorośli chcą coś zmieniać.

W starszych klasach szkoły podstawowej oraz w szkole średniej wiele osób kontynuuje swoje działania plastyczne, zarówno w formie rysunków, malarstwa, form przestrzennych, prac manualnych, jak też poszukują nowych form wyrazu, np. w grafice komputerowej, fotografii, filmach (umieszczanych na *youtube*), makijażu.

Czternaścioro rodziców potwierdziło, że ich dzieci kontynuują rozwój swojego twórczego potencjału poprzez aktywności plastyczne. Realizują się one zarówno jako hobby, przyjemność, sposób wyrażania się lub odreagowania stresu, ale także jako sposób, dzięki któremu mogą obdarowywać innych swoimi wytworami. Są także nastolatkowie, którzy znaleźli potwierdzenie swoich wysokich możliwości w tej dziedzinie i wiążą swoje dalsze losy z obszarem szeroko pojętej plastyki. Należą do nich dwaj chłopcy – jeden uczący się w liceum plastycznym, drugi w technikum poligraficznym.

Dwie dziewczynki, które zarzuciły rysowanie, realizują się poprzez tworzenie makijażu dla siebie i przyjaciół. Aktywnie doskonalą się w tej dziedzinie, poszukując w Internecie inspiracji i szlifując technikę („makijaż jako sztuka – maluje koleżanki" (M33)). Także jeden z chłopców ma zamiłowanie do ekspresji estetycznej (robienie fryzur mamie) oraz do działań manualnych. W swoich planach zawodowych rozważa zostanie ortodontą, gdyż w tym zawodzie są potrzebne zarówno zdolności manualne, jak też poczucie estetyki i zamiłowanie do tworzenia nowych obiektów.

W jednym przypadku praca twórcza w tym obszarze ma właściwości terapeutyczne dla osoby, która boryka się z depresją. Dziewczynka ta wykorzystuje swoje zamiłowanie do twórczości plastycznej w malarstwie na ludzkim ciele (w przyszłości pragnie tworzyć tatuaże).

Wśród badanych rodziców 8 osób wskazało, że ich dzieci zrezygnowały z formy wyrazu twórczej pasji poprzez działania plastyczne. Jako przyczyny podawali: brak zainteresowania i motywacji, stwierdzenie przez dziecko, że na tle rówieśników jego prace nie są zbyt dobre („nie kontynuuje, bo stwierdziła, że jest znacznie słabsza niż osoby z jej grupy" [M30]), ukierunkowanie się na inne aktywności twórcze (np. taniec) lub nietwórcze (aktywność w mediach społecznościowych, oglądanie seriali), a także na obowiązek szkolny – co pochłania dużo czasu. Dwóch chłopców na pewnym etapie życia stwierdziło, że rysowanie jest aktywnością dla dziewczynek, dlatego zdecydowali się podążać w innym kierunku (np. sport, geografia), całkowicie rezygnując z aktywności plastycznych.

Poszczególne historie dzieci ukazują złożoność procesu rozwoju twórczości w tej dziedzinie. Jako przykład jedna z mam opowiadała o trudnościach w znalezieniu praktyk fotograficznych dla dziewczynki, która chciała się kształcić w tym kierunku, i o konieczności zmiany profilu klasy. Należy dodać, że zarówno dziewczynka (ze zdiagnozowanym ADHD), jak i jej mama nie miały w sobie determinacji, by za wszelką cenę w klasie fotograficznej się utrzymać – uznały, że poziom trudności, które je spotykają, jest zbyt przytłaczający.

Dla części chłopców przestrzenią działań twórczych były aktywności konstrukcyjne oraz techniczne. Rodzice wskazywali na umiejętność wymyślania

maszyn, konstrukcji, a także budowania nowych rzeczy według własnych pomysłów z różnych przedmiotów (w tym z klocków) oraz posiadanie wyobraźni, szczególnie przestrzennej.

U pięciu chłopców, którzy w wieku nastoletnim nadal wykazują kreatywność w tej dziedzinie, rodzice wskazują na aktywność w zakresie robotyki, tworzenie przedmiotów (np. mebli, ławek), składanie modeli obiektów, wymyślanie i tworzenie konstrukcji z dostępnych przedmiotów (również klocków), reperowanie i ulepszanie urządzeń i maszyn (np. komputer, motorower), przeprowadzanie eksperymentów, wspieranie domu i szkoły w rozwiązaniach technicznych. Także wybory dotyczące kształcenia ponadpodstawowego są u nich związane głównie z profilami technicznymi.

Dwóch chłopców zarzuciło kontynuowanie rozwoju w tych dziedzinach – jeden ukierunkował się na działania społeczne, drugi zafascynował się grami komputerowymi.

Dla dzieci sferą ujawniania się predyspozycji twórczych był także język ojczysty: chętnie bawiły się językiem, tworzyły opowiadania, rymy, bajki – oryginalne w treści i formie, zawierające elementy humoru oraz środki językowe.

Dziewczynki (cztery osoby), które nadal język ojczysty traktują jako przestrzeń realizowania swoich potrzeb twórczych, podejmują różne formy aktywności. Od wypracowań szkolnych, które piszą na wysokim poziomie, wykazując się nie tylko pięknym językiem, lecz także oryginalnością pomysłów i humorem, poprzez formy nieobowiązkowe, np. recenzje teatralne, własne opowiadania, alternatywne wersje książek lub znanych historii.

W przypadku dwóch dziewczynek ich wyobraźnia oraz gotowość do wymyślania i opowiadania historii były źle przyjmowane przez rówieśników. Dziewczynki były oskarżane o konfabulację, były też nierozumiane przez dzieci i zniechęciły się do tej formy aktywności („nie znalazła zrozumienia w klasie, to ją zniechęciło" [M79]; „dzieci mówiły, że jest dziwna, opowiada niestworzone historie – tworzyła siebie, żeby się przypodobać grupie" [M33]).

W obszarze matematyki potencjał twórczy dzieci widoczny był w dostrzeganiu problemów matematycznych, rozwiązywaniu ich w sposób oryginalny, w niezależności myślenia oraz tworzeniu własnych zadań matematycznych.

Jak wskazują rodzice, matematyka pozostała dziedziną, w której ich dzieci się rozwijają, ze względu na zajęcia w szkole. Jednak tylko u dwojga nastolatków rodzice dostrzegają, że jest to dziedzina, w której dzieci są kreatywne – głównie dzięki stymulacji nauczycieli, pod wpływem których się znalazły. Umiejętności matematyczne są wykorzystywane przez troje młodych ludzi w przestrzeni informatyki oraz robotyki, w których to dziedzinach mają więcej miejsca na tworzenie własnych programów i projektów robotycznych.

Aktorstwo jako przestrzeń ujawniania się predyspozycji twórczych umożliwiała dzieciom przekształcanie roli poprzez gest, ruch, mimikę i wypowiedzi. Jedynie dwie osoby w kolejnych latach szkolnych brały udział w przedstawieniach. Jeden z chłopców zaangażował się w działania dwóch teatrów – szkolnego oraz młodzieżo-

wego, którego przedstawienia wygrywają konkursy. W przypadku jednego chłopca rodzice wskazywali, że występy publiczne były dla ich dziecka wyczerpujące psychiczne, dlatego na wyższych etapach edukacyjnych nie chciał brać udziału w tego typu aktywnościach.

Dziedziną pozwalającą na dostrzeganie potencjału twórczego była także sfera społeczna, w obrębie której dzieci planowały i organizowały zabawy i wydarzenia dla innych osób. Wśród badanych rodziców troje zauważyło u swoich dzieci potrzebę realizacji działań twórczych poprzez aktywność społeczną. Jeden z chłopców wymyśla i organizuje akcje społeczne jako aktywista oraz wolontariusz ukierunkowany na zmianę świata, drugi tworzy zagadki, które rozsyła do kolegów i koleżanek, aktywnie włączając ich w swoje zabawy, trzeci zaangażował się w samorząd klasowy i szkolny i wspiera organizacyjnie swojego wychowawcę.

Wypowiedzi badanych rodziców przeanalizowano także pod kątem znaczeń, które oni przypisują potencjałowi twórczemu swoich dzieci. Zauważono cztery postawy, które reprezentowali rodzice.

Postawa wspierająca, będąca konsekwencją przekonania o tym, że twórczość jest ważnym elementem życia człowieka. Rodzice ci są uważnymi obserwatorami swoich dzieci i gdy te przejawiają zainteresowanie jakąś dziedziną, zachowują się w sposób niestandardowy – mają gotowość do zrozumienia motywów i stosowania wzmocnień.

Wiąże się to między innymi z inwestowaniem rodziców czasu i środków, by dziecko mogło realizować swoje potrzeby. Służą swoimi kompetencjami, wzmacniając warsztat i technikę pracy w danej dziedzinie (np. w grafice komputerowej, w muzyce – „jak się interesują grafiką, to ja mogę im wszystko opowiedzieć – mogę pokazać" [O23]), by poszerzać horyzonty młodego człowieka. Organizują wspólne wyjazdy, wycieczki, wyjścia kulturalne, by inspirować i zachęcać do własnej twórczości. Rodzice ponoszą koszty pasji twórczych swoich dzieci: zakupu instrumentu, prywatnych lekcji, strojów do tańca, udziału w konkursach i zawodach, akcesoriów plastycznych, książek, opłacenia zajęć dodatkowych, narzędzi technicznych i informatycznych. Są także przykładem jak żyć twórczo – jak skutecznie rozwiązywać pojawiające się problemy życiowe (np. finansowe), jak radzić sobie z emocjami, które przeszkadzają w dobrym funkcjonowaniu, jak działać na rzecz społeczności lokalnej, jakie wartości cenić, jak pracować i spędzać czas wolny, czemu warto poświęcać wysiłek. Włączają także członków rodziny (dziadków, rodzeństwo), by ci towarzyszyli, inspirowali, a także wspólnie z rodzicami byli odbiorcami twórczości młodych ludzi.

Rodzice ci, bez względu na wiek dziecka, pomagają formułować i realizować cele, uważnie obserwują zmiany, są gotowi do rozmowy i interwencji w niepokojących sytuacjach. Są gotowi do tego, by pomóc dziecku wybrać (lub zmienić) szkołę, która będzie umożliwiała mu nie tylko naukę, lecz także twórczą realizację siebie. O swoich dzieciach mówią z miłością, dumą i podziwem dla ich nieszablonowości („człowiek orkiestra; nieprzeciętna, o wielu talentach" [M21]); i wyrażają akceptację i zaufanie dla wyborów dziecka („generalnie ja akceptuję wszystko, co ona sobie wymyśli. Jak sobie wymyśliła, że tam szkoła – no to tam. Jak sobie wymyśliła, że coś

chce robić – to my tylko kibicujemy i próbujemy pomóc w tym. Na przykład ona do mnie mówi, że ona chciałaby studiować w Finlandii albo w Kanadzie. Ja mówię: no spoko" [M73]), i uczą odwagi („żeby wyjść z takiej szuflady, z takiego miejsca; żeby ona sobie znalazła coś; żeby ona nie bała się wyjść z takiego małego miasta do ludzi, do świata" [M73]).

Inną postawą jest postawa obojętna – rodzice uznają, że dziecko samodzielnie powinno dokonywać swoich wyborów i ponosić za to odpowiedzialność. Kreatywność nie stanowi dla nich istotnego elementu życia i edukacji.

Postawa ta wynikać może z faktu, że sami młodzi ludzie nie chcą aktywnej obecności rodziców w swoich działaniach lub uznają, że rodzice i tak ich nie rozumieją. Postawa ta może być także konsekwencją wyznawanego systemu wartości młodych ludzi – ważniejsze są takie aspekty jak dobre wyniki w szkole, relacje społeczne oraz bycie zwyczajnym. Wobec twórczości mają więc postawę albo neutralną, albo w pewnym stopniu negatywną.

Z kolei postawa zniechęcona wiąże się z przekonaniem, że chociaż rodzice zrobili dla dziecka to, co byli w stanie, to jednak jest ono na takim etapie życia (dojrzewanie), że ich rola się już zakończyła. Rodzice ci konstatują z pewnym rozczarowaniem, że ich troska i inwestycje się nie zwracają, że dziecko nie rozwija się tak, jak oni tego oczekiwali. Doszukują się w tym zakresie swoich własnych błędów („może my też jakiś błąd popełniliśmy, bo mogliśmy się wcześniej zorientować, że ta szkoła muzyczna to nie jest dobry kierunek" [M11]), ale również młodzieńczego buntu oraz dominacji mediów w życiu nastolatków. Zauważają także, że bycie odmiennym (twórczym) przysparza dzieciom trudności w relacjach społecznych, dlatego nie widzą sensu w popychaniu ich do aktywności twórczych.

Natomiast w przypadku postawy skoncentrowanej na radzeniu sobie z trudnościami dziecka matki, które mówiły o zdiagnozowanych deficytach swoich dzieci – ADHD, zespół Aspergera – wskazywały, że wcześniej podejmowane działania twórcze, np. rysowanie, tworzenie opowieści, nie stanowią istotnej roli w życiu młodych osoby, gdyż bardzo wiele kosztuje je zwyczajne funkcjonowanie rodzinne, szkolne i społeczne („nie jest zainteresowana ludźmi i kontaktami z nimi, chce mieć czas na czytanie książek i święty spokój" [M20]). Rodzice ci wiele siły zaangażowali w to, by dziecku umożliwić w miarę normalne życie, ich troską jest usamodzielnienie się młodego człowieka.

W tej grupie jest także matka, której córka od siódmej klasy szkoły podstawowej walczy z depresją, podejmowała próby samobójcze, dokonywała samookaleczeń. W przypadku tej dziewczynki twórczość plastyczna jest ujściem dla emocji, sposobem radzenia sobie z własną wrażliwością, przestrzenią dla budowania akceptacji siebie samej. Dlatego matka wspiera córkę poprzez umożliwienie jej dostępu do sztuki, a także poprzez wybór szkoły i klasy ukierunkowanej na działania artystyczne.

Dyskusja

Rozwój predyspozycji twórczych we współczesnych modelach zdolności jawi się jako proces, w którym – dzięki zaistnieniu korzystnych czynników związanych z właściwościami psychospołecznymi jednostki oraz sprzyjającemu otoczeniu – możliwe jest przejście od twórczości codziennej, amatorskiej, „przez małe t", do twórczości wybitnej, umożliwiającej kreowanie znaczących idei i wytworów – czyli twórczości „przez duże T" (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2015).

Badanie procesu rozwoju potencjału twórczego w perspektywie rodziców pozwala na wgląd w życie rodziny i pozyskanie wiedzy o spostrzeżeniach opiekunów, jako głównych towarzyszy życia dzieci i nastolatków. Ich gotowość do obserwowania dzieci i rejestrowania nietypowych zachowań umożliwia dokonanie wczesnego rozpoznania potencjału twórczego. Jak pisze Krzysztof J. Szmidt (2022: 14), „dzieci myślą więcej i lepiej, niż są w stanie wyrazić w zrozumiałej postaci", a rodzice są w stanie podjąć wysiłek zrozumienia motywacji, zachowań czy potrzeb swoich dzieci. Powrót po latach do tych samych rodziców, którzy opisywali swoje dzieci we wczesnym wieku szkolnym, by dokonali retrospektywnej oceny poziomu rozwoju zdolności, w tym przypadku – potencjału twórczego, ukazał wielość obszarów, w których młodzi ludzie kontynuują swoje twórcze działania, znaczenie wspierających postaw opiekunów, lecz także zmian w celach życiowych i poziomie motywacji oraz destrukcyjne oddziaływanie mediów i deficytów dziecka.

Wśród obszarów, w których realizowane są działania twórcze młodych ludzi, przeważa sztuka: plastyka, muzyka i taniec oraz w minimalnej skali aktorstwo. Młodzi ludzie, którzy w dzieciństwie pasjonowali się techniką i konstruowaniem, utrzymali swoje zainteresowania w tych dziedzinach, podejmując aktywności innowacyjne, konstrukcyjne, nierzadko łącząc je z nowymi technologiami. W mniejszym stopniu jako sfera rozwoju predyspozycji twórczych pojawia się matematyka, język ojczysty oraz aktywności społeczne. Okazało się, że młodzi ludzie poszukują przestrzeni dla realizacji swojej twórczości także w sferach innych, niż ujawniali to w okresie wczesnoszkolnym. Pojawiły się także deklaracje o zaprzestaniu rozwoju: ze względu na niską motywację, inne aktywności i zainteresowania, w tym media (Łukasiewicz-Wieleba 2021), oraz brak czasu. Wyraźną przeszkodą w rozwoju predyspozycji twórczych okazały się deficyty: ADHD oraz zespół Aspergera. W obliczu tej podwójnej wyjątkowości dziecka – posiadanych zdolności oraz deficytów – w kolejnych latach rodzice uznali, że ważniejsze jest niwelowanie deficytów niż wspieranie rozwoju potencjału, szczególnie w obliczu nasilających się problemów z uczeniem się oraz w relacjach społecznych. Jedynie w przypadku dziecka z depresją twórcze działania miały znaczenie terapeutyczne. W podejmowaniu twórczości istotna jest motywacja i gotowość do podejmowania wysiłku (Barbot, Besançon, Lubart 2011), która może być wynikiem wewnętrznej potrzeby, jak i zewnętrznych bodźców, np. oczekiwania nagrody lub uznania. Motywacja zewnętrzna może być na tyle silna, że służy rekompensowaniu braku tej wewnętrznej (Baer, McKool 2009). Interesujące okazały się wyniki odnoszące się do poziomu motywacji do tworzenia.

Spadek motywacji związany jest z dociążeniem nauką szkolną, wielością zainteresowań (konieczność podejmowania wyborów, czym się zająć), brakiem inspiracji z zewnątrz, uznaniem swoich prac za niewystarczająco dobre. Ten brak motywacji, który pojawia się w procesie rozwoju potencjału twórczego młodych ludzi, to obszar pracy dla rodziców i nauczycieli. Mogą oni nie tylko generować w domu i szkole warunki do podejmowania działań twórczych, lecz także wzmacniać odporność psychiczną na porażki, niepowodzenia i zaniżoną samoocenę, oddziaływać na młode osoby poprzez nagrody i docenianie czy po prostu nie zniechęcać do twórczej aktywności (Silvia, Christensen, Cotter 2016).

Znaczący okazał się także wątek stereotypizacji aktywności twórczych. Badania potwierdzają istnienie stronniczości w ocenie prac twórczych wykonanych przez kobiety i mężczyzn (Kaufmann et al. 2010): przekonań, że mężczyźni są postrzegani jako bardziej kreatywni niż kobiety (Gralewski 2019; Proudfoot, Kay, Koval 2015), oraz uznanie, że określonymi dziedzinami twórczości powinny się zajmować osoby o określonej płci (European Commission… 2022). W zaprezentowanych badaniach sterotypizacja uwyraźnia się w tym, że u żadnej z dziewczynek w badanej grupie nie pojawiły się zainteresowania twórczymi działaniami w dziedzinie konstruowania i techniki (co może jednak być tłumaczone brakiem zainteresowania – we wczesnym dzieciństwie żadna z dziewcząt nie przejawiała takich pasji). Wyraźniejsza jest postawa dwóch chłopców, którzy świadomie zrezygnowali z zajmowania się plastyką, uznając, że jest to dziedzina „dla dziewcząt". Wycofali się więc z dziedziny nie dlatego, że nie była ona interesująca lub ich wyniki były niesatysfakcjonujące, lecz z powodu przekonania, że nie jest to zajęcia odpowiednie dla chłopców. Może się to wiązać z poszukiwaniem akceptacji społecznej w obrębie swojej płci (Kaufmann et al. 2010).

Widoczne jest, że rodzice odgrywają ważną rolę w rozwoju potencjału twórczego swoich dzieci (Olszewski-Kubilius 2002). Ci, którzy sami są osobami kreatywnymi i cenią taki sposób życia, wzmacniają rozwój swoich dzieci, bez względu na to, w jakiej dziedzinie ich aktywność twórcza się ujawnia. Co więcej, poszukują miejsc, osób, przedmiotów, które umożliwią młodym ludziom samorealizację i „kreowanie siebie". Kreatywne rodzicielstwo tworzy warunki do rozwoju dziecka poprzez wolność, poczucie bezpieczeństwa, wzbogacania środowiska, w którym dziecko się uczy, dbałość o ogólne wartości moralne (a nie szczegółowe zasady) (Pugsley, Selcur 2018). Spostrzeżenia te znajdują odzwierciedlenie w postawach wspierających rodziców, którzy podejmują wysiłek, by atmosfera domu sprzyjała rozwojowi potencjału twórczego ich dzieci.

W obojętnych wobec rozwoju potencjału twórczego dzieci postawach rodziców dostrzega się dopasowanie do oczekiwań społecznych – częste naruszanie przez buntujące się dzieci norm czy ich zachowania wykraczające poza „normalność" stanowią rodziców kłopot i budzą ich niepokój (Lovecky 1992). Jest to wzmacniane przez oczekiwania formułowane przez nauczycieli, którzy nie lubią cech twórczych u ucznia, a raczej preferują te, które wiążą się z przestrzeganiem norm społecznych. Dla dorosłych kreatywni uczniowie to osoby impulsywne i destrukcyjne (Pugsley, Selcur

2018), także sama szkoła, jako system narzucający strukturę, ogranicza i zniechęca do podejmowania działań twórczych na rzecz tych konformistycznych i wpisujących się w ramy instytucji (Runco, Acar, Cayirdag 2017). Dziecko nietwórcze, podporządkowane, to dziecko bardziej dopasowane społecznie – w tym kontekście twórczość nie jest pożądaną społecznie wartością.

Interesujące jest stwierdzenie, że w grupie rodziców, którzy w początkowych etapach edukacyjnych swoich dzieci określali siebie jako poszukujących, kreatywnych, wspierających, pojawiło się rozczarowanie i zniechęcenie, które jest efektem odmiennego od oczekiwanego rozwoju dziecka. Rodzice ci poszukują wyjaśnienia tego faktu zarówno w sobie i błędach rodzicielskich, jak też w mediach, nadmiarze zainteresowań i aktywności dziecka (co można określić jako wypalenie się w okresie dzieciństwa), odmiennym świecie wartości młodych ludzi oraz brakiem społecznej akceptacji dla osób twórczych (Limont 2013). Należy tu także podkreślić znaczenie samego okresu dorastania młodych ludzi, którzy uniezależniają się od dorosłych i ich oczekiwań, kształtując swoją tożsamość i świat wartości, poszukują akceptacji rówieśników i miejsca w grupach społecznych (van der Zanden, Meijer, Beghetto 2020).

Kreatywność jest jedną z najważniejszych kompetencji obecnych czasów, stanowi pożądany cel edukacyjny oraz cechę niezbędną do wykonywania wielu zawodów (Lubart, Zenasni, Barbot 2013). Dlatego zrozumienie procesu rozwoju potencjału twórczego dzieci oraz postaw rodziców wobec tego zjawiska jest istotnym aspektem pedagogiki twórczości.

Ograniczeniem powyższych badań jest stosunkowo nieliczna grupa rodziców, którzy wypowiadali się na temat predyspozycji twórczych swoich dzieci. Dalszych, szerszych badań wymaga dociekanie, w jakich obszarach i na skutek jakich okoliczności młodzież rozwija swoje możliwości twórcze, a także jaki jest związek pomiędzy wyodrębnionymi postawami rodziców a ich samooceną własnej postawy twórczej. Ważny wątek, wymagający dalszego zgłębiania, stanowi również kwestia deficytów jako inhibiotora rozwoju potencjału twórczego młodych ludzi.

Bibliografia

Baer J., McKool S. (2009) *Assessing Creativity Using the Consensual Assessment Technique* w: C. S. Schreiner, *Handbook of Research on Assessment Technologies Methods and Applications in Higher Education*, Hershey, PA, IGIGlobal, s. 1–13.

Barbot B., Besançon M., Lubart T. I. (2011) *Assessing Creativity in the Classroom*, "The Open Education Journal", nr 4(2), s. 58–66, https://dx.doi.org/10.2174/1874920801104010058.

Beghetto R., Dilley A. (2016) *Creative Aspirations or Pipe Dreams? Toward Understanding Creative Mortification in Children and Adolescents. Perspectives on Creativity Development*, "New Directions for Child and Adolescent Development", nr 151, s. 85–95, https://doi.org/10.1002/cad.20150.

Brocławik K., (2005) *Grupy jako środowiska aktywności twórczej* w: A. Tokarz, *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dillon J. J. (2002) *The Role of the Child in Adult Development*, "Journal of Adult Development", nr 9, s. 267–275, https://doi.org/10.1023/A:1020286910678.

Dobrołowicz W. (1993) *Psychika i bariery*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022) *Gender gaps in the cultural and creative sectors*, Brussels, Publications Office of the European Union, https://data.europa.eu/doi/10.2766/322133.

Gralewski J. (2019) *Czy płeć twórcy ma znaczenie? Przekonania nauczycieli na temat charakterystyki kreatywnego chłopca oraz kreatywnej dziewczynki*, „Rocznik Lubuski", nr 4(1), s. 49–69, https://doi.org/10.34768/rl.2019.v451.03.

Jastrzębska D., Limont W. (2017) *Not Only Jumps, Slumps, but also Mini Plateau. Creative Potential Assessed by the Test for Creative Thinking-Drawing Production. A Cross-Sectional Study of Polish Students Aged from 7 to 18*, "Creativity Research Journal", nr 29(3), s. 337–342, https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1360060.

Karwowski M., Beghetto R. (2019) *Creative Behavior as Agentic Action*, "Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts", nr 13(4), s. 402–415, https://doi.org/10.1037/aca0000190.

Karwowski M., Lebuda I., Beghetto R., Kaufman J., Sternberg R. (2019) *Creative Self-Beliefs* w: *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (red.), Cambridge, Cambridge University Press, s. 396–418.

Kaufman J. C. (2011) *Kreatywność*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kaufman J. C., Baer J., Agars M. D., Loomis D. (2010) *Creativity Stereotypes and the Consensual Assessment Technique*, "Creativity Research Journal", nr 22(2), s. 200–205, https://doi.org/10.1080/10400419.2010.481529.

Kleibeuker S., De Dreu C., Crone E. (2016) *Creativity Development in Adolescence: Insight from Behavior, Brain, and Training Studies*, "New Directions for Child and Adolescent Development", nr 151, s. 73–84, https://doi.org/10.1002/cad.20148.

Kleibeuker S., Stevenson C., van der Aar L., Overgaauw S., van Duijvenvoorde A., Crone E. (2017) *Training in the Adolescent Brain: An fMRI Training Study on Divergent Thinking,* "Developmental Psychology", nr 53(2), s. 353–365, https://doi.org/10.1037/dev0000239.

Kwaśniewska J. M., Gralewski J., Witkowska E. M., Kostrzewska M., Lebuda I. (2018) *Mothers' Personality Traits and the Climate for Creativity They Build with Their Children*, "Thinking Skills and Creativity", nr 27, s. 13–24, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.002.

Kwaśniewska J. M., Lebuda I. (2017) *Balancing Between Roles and Duties – The Creativity of Mothers*, "Creativity. Theories – Research – Applications", nr 4(1), s. 137–158, https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0007.

Lebuda I., Jankowska D. M., Karwowski M. (2020) *Parents' Creative Self-Concept and Creative Activity as Predictors of Family Lifestyle*, "Environmental Research and Public Health", nr 17(24): 9558, https://doi.org/10.3390/ijerph17249558.

Limont W. (2013) *„Stań na ramionach gigantów", czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, „Psychologia Wychowawcza", nr 3, s. 125–138, https://doi.org/10.5604/00332860.1094506.

Lovecky D. (1992) *Exploring Social and Emotional Aspects of Giftedness in Children*, "Roeper Review", nr 15(1), s. 18–25, https://doi.org/10.1080/02783199209553451.

Lubart T., Zenasni F., Barbot B. (2013) *Creative Potential and its Measurement*, "International Journal for Talent Development and Creativity", nr 1(2), s.41–51.

Łukasiewicz-Wieleba J. (2018) *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Łukasiewicz-Wieleba J. (2021) *Nowe technologie w edukacji uczniów zdolnych*, w: A. Klimska, M. Klimska, *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 80–92.

Nęcka E. (2001) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Olszewski-Kubilius P. (2002) *Parenting Practices that Promote Talent Development, Creativity, and Optimal Adjustment*, w: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon, *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do We Know?*, Waco, TX, Prufrock Press, s. 205–212.

Perleth C., Sierwald W., Heller K. (1993) *Selected Results of the Munich Longitudinal Study of Giftedness: The Multidimensional/Typological Giftedness Model*, "Roeper Review", nr 15(3), s. 149–155.

Proudfoot D., Kay A. C., Koval Ch. Z. (2015) *A Gender Bias in the Attribution of Creativity: Archival and Experimental Evidence for the Perceived Association Between Masculinity and Creative Thinking*, "Psychological Science", nr 26(11), s. 1751–1761, https://doi.org/10.1177/0956797615598739.

Pugsley L., Selcur A. (2018) *Supporting Creativity Or Conformity? Influence of Home Environment and Parental Factors on the Value of Children's Creativity Characteristics*, "The Journal of Creative Behavior", nr 54(3), s. 598–609, https://doi.org/10.1002/jocb.393.

Richards R. (2012) *Everyday Creativity* w: *The Cambridge Handbook of Creativity*, J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (red.), Cambridge, Cambridge University Press, s. 189–215.

Runco M., Acar S., Cayirdag N. (2017) *A Closer Look at the Creativity Gap and Why Students Are Less Creative at School than Outside of School,* "Thinking Skills and Creativity", nr 24, s. 242–249, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003.

Silvia P. J., Christensen A. P., Cotter K. N. (2016) *Commentary: The Development of Creativity—Ability, Motivation, and Potential*, "Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development", nr 151, s. 111–119.

Singer J., Lythcott M. (2002) *Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom*, "Research in the Schools", nr 9(2), s. 43–52.

Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. (2012) *Nurturing The Young Genius*, "Scientific American Mind", nr 23(5).

Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. (2015) *From Traditional Perspectives on Giftedness to Embracing Talent Development: A Transition Based on Scholarship in Psychological Science*, "Psychologia Wychowawcza", nr 8, s. 9–19.

Szmidt K. J. (2007) *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szmidt K. J. (2022) *Dziecko odkrywcą twórczych problemów i pytań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", nr 17(66), s. 11–26, https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1766.01.

Torrance E. (1968) *A Longitudinal Examination of the Fourth Grade Slump in Creativity*, "Gifted Child Quarterly", nr 12(4), s. 195–199, https://doi.org/10.1177/001698626801200401.

Torrance E. (1975) *Preliminary Manual: Ideal Child Checklist*, Athens, GA, Georgia Studies of Creative Behavior.

van der Zanden P., Meijer P., Beghetto R. (2020) *A Review Study about Creativity in Adolescence: Where Is the Social Context?*, "Thinking Skills and Creativity", nr 38: 100702, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100702.

O Autorce

Joanna Łukasiewicz-Wieleba – pedagog, doktor habilitowana nauk społecznych, profesor uczelni zatrudniona w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Instytucie Pedagogiki. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki zdolności, w szczególności – uwarunkowań rozpoznawania i rozwijania potencjału dzieci, rodzicielstwa oraz znaczenia zdolności w perspektywie całożyciowej. Drugi obszar badawczy odnosi się do nowych technologii i ich zastosowań edukacyjnych.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba is a pedagogue, habilitated doctor of social sciences, and associate professor at the Institute of Pedagogy at the Maria Grzegorzewska University. Her research interests focus on the pedagogy of giftedness – in particular the determinants of recognizing and developing the potential of children, parenting, and the importance of abilities and talents in life. Her second main research area relates to new technologies and their educational applications.

Cytowanie

Łukasiewicz-Wieleba J. (2023) *Rodzice wobec rozwoju potencjału twórczego swoich dzieci*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(16), s. 175–190, https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.11.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0