

Potrzeba i możliwości wspierania rozwoju kreatywności i postaw proinnowacyjnych u dzieci z mutyzmem wybiórczym w młodszych klasach szkoły podstawowej

„Najlepszym sposobem użycia naszej wyobraźni jest kreatywność, tworzenie. Najgorszym – lęk, czyli wyobrażenie sobie tego, co może się stać i doświadczenie z tego powodu lęku”

Deepak Chopra

Ewa Kos / Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

e-mail: ewa.kos@now.uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0003-3009-7360

Streszczenie

Celem opracowania jest przegląd literatury naukowej pod kątem odpowiedzi na pytanie, jakie są możliwości (optymalne techniki, metody) wspierania rozwoju kreatywności i postaw proinnowacyjnych u dzieci z mutyzmem wybiórczym, a także to, jaka jest/mogłaby być rola nauczyciela w tymże procesie. Analiza literatury źródłowej pozwala wskazać, że wzmacnianie kreatywności powinno stać się priorytetem programów edukacyjnych już na etapie wczesnego dzieciństwa i może stanowić ważny kanał oddziaływań terapeutycznych w pracy z dziećmi z zaburzeniami lękowymi, w tym z mutyzmem wybiórczym. W pierwszej części opracowania omówiona została specyfika funkcjonowania dzieci z mutyzmem wybiórczym w środowisku pozarodzinnym. Następnie przywołano definicję kreatywności i zaakcentowano potrzebę rozwijania potencjału kreatywnego dzieci z mutyzmem. Scharakteryzowano też działania mające na celu rozwój myślenia rozbieżnego dzieci z mutyzmem w wieku przedszkolnym/wczesnoszkolnym, co powinno stać się priorytetowym zadaniem edukacyjnym instytucji oświatowych. Dalej zaprezentowana została rola nauczyciela w procesie wspierania rozwoju kreatywności i postaw proinnowacyjnych. W ostatniej części opracowania zasygnalizowano wybrane metody i techniki, które mogą służyć rozwijaniu kreatywności dzieci z mutyzmem wybiórczym, stanowiąc jednocześnie klucz do ich terapii. Zaakcentowano także rolę treningu twórczości w tym obszarze. Na podstawie analizy literatury źródłowej można jednoznacznie wskazać, iż szkoła zajmuje ważne miejsce w procesie wspierania, rozwijania kreatywności dzieci z mutyzmem wybiórczym. Istotną rolę odgrywa tu nauczyciel i jego postawy. Rolą pedagogów jest stworzenie środowiska edukacyjnego, które mogłoby wspierać rozwój myślenia rozbieżnego dzieci.

Słowa kluczowe: **Kreatywność, myślenie rozbieżne, rozwijanie kreatywności w szkole, mutyzm wybiórczy, specjalne potrzeby edukacyjne.**

The need and possibilities of supporting the development of creativity and pro-innovative attitudes of children with selective mutism in the early grades of elementary school

Abstract

The purpose of the study is to review the scientific literature with a view to answering the question of what are the possibilities (optimal techniques, methods) to support the development of creativity and pro-innovative attitudes in children with selective mutism, but also what is/could be the role of the teacher in this process. The analysis of the source literature makes it possible to point out that the enhancement of creativity should become a priority of educational programs at the early childhood stage and can be an important channel of therapeutic interactions in working with children with anxiety disorders, including selective mutism. The first part of the paper discusses the specifics of how children with selective mutism function in a non-family environment. Next, the definition of creativity is recalled and the need to develop the creative potential of children with mutism is emphasized. Next, activities aimed at the development of divergent thinking of children with mutism at preschool/early school age were characterized, which should become a priority educational task of educational institutions. Further, the role of the teacher in the process of supporting the development of creativity and pro-innovative attitudes is presented. In the last part of the study, selected methods and techniques were signalled, which can be used to develop the creativity of children with selective mutism, while being the key to their therapy. The role of creativity training in this area was also emphasized. Based on the analysis of the source literature, it is clear that the school occupies an important place in the process of supporting, developing the creativity of children with selective mutism. An important role is played here by the teacher and his attitudes. The role of educators is to create an educational environment that could support the development of children's divergent thinking.

Keywords: Creativity, divergent thinking, developing creativity at school, selective mutism, special educational needs.

1. WPROWADZENIE

W kontekście życia w permanentnej „zmienności”, warunkach niejednoznaczności, różnorodności kulturowej, zróżnicowanych dostępnych systemach wartości i przekonań, ludzie muszą być aktywni i wciąż adaptować się do nowych okoliczności. Uczenie się – zwłaszcza jego wymiar rozumiany jako proces świadomego i celowego nabywania wiedzy oraz umiejętności, w którym jednostka aktywnie kieruje swoim uczeniem się poprzez planowanie, kontrolę i ocenę własnych działań edukacyjnych – nie może zakończyć się na żadnym z etapów życia jednostki. Niezwykle ważne jest nabywanie umiejętności samodzielnego myślenia, krytycyzmu, wnioskowania, projektowania już na wczesnych etapach edukacji. Przywołane umiejętności składają się na szeroko rozumianą kreatywność człowieka.

W ślad za tego rodzaju myśleniem instytucje edukacyjne na całym świecie sugerują wprowadzenie zmian w codziennej praktyce działania nauczycieli oraz programach nauczania w celu pobudzenia potencjału kreatywnego już na wczesnych etapach rozwoju człowieka. Zwiększanie kreatywności i innowacyjności na wszystkich poziomach kształcenia stało się jednym z celów strategicznych w ramach europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (m.in. Szmidt, 2017; Nikitenko, 2022; Szempruch, 2022). W toku codziennej praktyki edukacyjnej „akcentuje się też potrzebę kształcenia zorientowanego na krytycyzm i kreatywność, samodzielność intelektualną i elastyczność zawodową, umiejętność uczestniczenia w naukowym poznaniu i przekształcaniu rzeczywistości oraz odpowiedzialność za środowisko społeczne i przyrodnicze” (Cudowska, 2004).

Twórcze funkcjonowanie człowieka w wielu sferach jego życia nie jest postrzegane jako niezwykle talent dostępny tylko nielicznym. Twórczość jest przedmiotem zainteresowania zarówno badaczy, jak i nauczycieli. Coraz częściej staje się priorytetowym elementem zarówno treści, jak i metod nauczania. Dziecko rozwija bowiem swoje kompetencje twórcze przede

wszystkim poprzez uczestnictwo w życiu rodzinnym, a także w środowisku przedszkolnym i szkolnym. Możliwość uczestnictwa społecznego dzieci z mutyzmem wybiórczym poza domem jest ograniczona. W konsekwencji tego proces nabywania umiejętności składających się na kreatywność także. Dzieci te charakteryzują się najczęściej wysokim poziomem kreatywności, predyspozycjami i potencjałem kreatywnym (Woznińska, 2016). Mają jednak ograniczone możliwości, aby go rozwijać. Potrzebują w tym zakresie dodatkowego wsparcia ze strony opiekunów, nauczycieli.

2. DZIECKO Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

Mutyzm wybiórczy (MW) to zaburzenie o podłożu lękowym, którego zwykle doświadczają dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. „Jest jednym z zaburzeń funkcjonowania społecznego, które zazwyczaj ma swój początek przed ukończeniem 5. roku życia, a diagnozowane jest często po rozpoczęciu nauki szkolnej (wówczas dziecko powinno budować interakcję z nauczycielami i rówieśnikami, a z racji problemów współistniejących z mutyzmem tego nie robi)” (Kos, 2020). Jego cechą charakterystyczną jest to, że dziecko nie może mówić w pewnych sytuacjach społecznych, mimo iż chce i nabyło umiejętności językowe. Ten symptom jest najbardziej dostrzegalny w kontekście edukacyjnym (w przedszkolu, w szkole) – dziecko swobodnie komunikuje się w środowisku rodzinnym, natomiast w innych sytuacjach, zwłaszcza w tych, w których nie czuje się komfortowo – milczy.

Etiologia MW jest nadal w pełni nieznaną, ale najprawdopodobniej obejmuje czynniki genetyczne, środowiskowe i neurorozwojowe (Kos, 2020; Koskela i in., 2023). MW uznaje się za relatywnie rzadkie, złożone zaburzenie o podłożu lękowym. Nie jest możliwe wskazanie skali problemu w populacji. Ze zgłoszonych raportów badawczo-epidemiologicznych, które pochodzą z Europy Zachodniej, Stanów Zjednoczonych, Izraela wynika, że MW diagnozuje się w populacji z częstością od 0,03–0,76% (wskazania odnoszą się to do ekstremalnej postaci zaburzenia, nazywanej mutyzmem ciężkiego stopnia) (Bergman i in., 2002; Elizur, Perednik, 2003, cyt. za Bystrzanowska, 2018; Ford i in., 1998; Kopp, Gillberg, 1997, cyt. za Bystrzanowska, 2018) aż do 1,9% w Finlandii (Kumpulainen i in., 1998, cyt. za Bystrzanowska, 2018).

Dzieci z MW mają trudność w nawiązywaniu i utrzymywaniu więzi z nauczycielami i rówieśnikami. Zwykle nie proszą o pomoc, są ciche, dążą do wykonywania wszystkich poleceń niemalże perfekcyjnie, ale nie wierzą we własne siły. Przez nauczycieli są postrzegane jako nieśmiałe, wrażliwe emocjonalnie, empatyczne, introwertyczne, oryginalne w swoich pomysłach, ciekawe świata, często określane jako indywidualiści (Woznińska, 2016). Dzieci z MW mają świadomość własnych ograniczeń i trudnych emocji, które wiążą się z uczestnictwem w różnych sytuacjach społecznych, jednak nie są w stanie samodzielnie poradzić sobie z problemem (Meslin-Kuźniak, Nowicka-Sauer, 2020, Kos, 2022).

Cechą charakterystyczną dzieci z mutyzmem wybiórczym jest tendencja do wycofywania się z aktywności w grupie rówieśniczej, a ponadto rezygnowanie z podejmowanych indywidualnych aktywności. Przestają uczestniczyć w życiu grupy/ klasy, przez co mają ograniczone możliwości rozwoju swoich predyspozycji i potencjału kreatywnego, który często mają na poziomie wyższym od przeciętnego w następujących wymiarach: myślenie twórcze, ciekawość, oryginalność, wyobraźnia, intuicja, emocjonalność, empatia, poczucie humoru (Wiszniakowa-Zelinski, 2014, Woznińska, 2016, Kos, 2022).

Niestety wśród opiekunów, nauczycieli i wychowawców dostrzega się niski poziom świadomości i zrozumienia specyfiki trudności związanych z MW, potrzeby diagnozowania, specjalistycznego wspierania dzieci z MW (Kovac, Furr, 2019). Dzieci z MW są zazwyczaj postrzegane jako nieśmiałe, często identyfikowane jako uparte, kontrolujące, a nawet manipulujące lub nadmiernie konformistyczne (Bystrzanowska, 2018).

Jest to o tyle niepokojące, że właśnie „szkoły mogą (...) odgrywać istotną rolę w rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb dzieci z MW, być głównym koordynatorem udzielanego im wsparcia. Stworzenie możliwości lepszego radzenia sobie z MW na terenie szkoły i poprawa dobrostanu psychicznego dzieci wymagają nieco innego rozłożenia akcentów – przeniesienia części uwagi wychowawców z rozwoju wyłącznie intelektualnego na rozwój społeczny i emocjonalny ucznia” (Kos, 2023).

3. POTRZEBA ROZWIJANIA KREATYWNOCI U DZIECI Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM

W kontekście jednego z priorytetów polityki oświatowej krajów UE należy uznać, że ciągłe uczenie się w toku całego życia, rozumiane jako nieustanne nabywanie różnego rodzaju kompetencji, stało się koniecznością. Podzielanie tego rodzaju przekonań przez nauczycieli, wychowawców i wdrażanie ich w codziennej praktyce edukacyjnej, umożliwi dzieciom z MW już na wczesnym etapie rozwoju kształtowanie nawyku dociekliwości poznawczej, wykazywanie zainteresowania otaczającym światem, poszukiwanie nowych rozwiązań, doświadczanie tego, co nieznanego. Konsekwencją tego może być kształtowanie się kreatywności i postaw proinnowacyjnych.

Zdaniem Krzysztofa Schmidta kreatywność to „osobowy (personalistyczny) wymiar twórczości, będący złożoną syntezą cech poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz zdolności praktycznych jednostki” (Schmidt, 2017, s. 12). Kreatywność może być również rozumiana jako „złożona i ogólna właściwość, określająca szanse i prawdopodobieństwo angażowania się przez podmiot (teraz bądź w przyszłości) w twórczą aktywność i odniesienia w niej sukcesu” (Pufal-Struzik, 2018, s. 87).

Maciej Karwowski wyraża przekonanie, iż kreatywność jest „indywidualną cechą każdego człowieka, obietnicą twórczego funkcjonowania, tj. przyszłego generowania materialnych bądź niematerialnych produktów o charakterze twórczym. Potencjał ów związany jest ze sferą charakterologiczną człowieka, jego wrażliwością na problemy, otwartością i motywacją, oraz poznawczymi kompetencjami do działania – zdolnościami twórczymi” (Karwowski, 2009).

W polityce edukacyjnej UE akcentuje się potrzebę wspierania rozwoju kompetencji kluczowych u dzieci, młodzieży¹. Wszystkie kompetencje kluczowe postrzegane są jako jednakowo ważne (albowiem wszystkie przyczyniają się do osiągnięcia przez jednostkę sukcesu w życiu osobistym i zawodowym), jednak podkreśla się konieczność kształtowania inicjatywności i przedsiębiorczości (załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394). Warto nadmienić, iż „kompetencje te obejmują kreatywność, innowacyjność, podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów” (załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394).

Dziecko nabywa te kompetencje w sposób naturalny, poprzez uczestnictwo w życiu najbliższego otoczenia czy grupy rówieśniczej. Wiele wskazuje jednak na to, iż uczniowie z MW, przede wszystkim z powodu specyfiki ich funkcjonowania w środowisku pozarodzinnym, nie w pełni korzystają z przestrzeni dla rozwoju kreatywności, postaw proinnowacyjnych w toku nauki szkolnej.

Dzieci z MW z powodu braku możliwości pełnego uczestnictwa w środowisku pozarodzinnym, w środowisku edukacyjnym nie doświadczają zbyt często możliwości rozwijania ich potencjału kreatywnego. Warto więc stosować różnego rodzaju metody i techniki stymulujące rozwój na wielu płaszczyznach obok priorytetowych form wsparcia (m.in. terapia „małych kroków”, terapia poznawczo – behawioralna – Bystrzanowska, 2018, Kos, 2020). Dzięki temu możliwy jest holistyczny rozwój dziecka z MW. Rozwój powinien dotyczyć wiedzy dziecka, ale przede wszystkim jego osobowości, która stanowi fundament kształtowania się charakteru. Należy pamiętać, iż w przypadku uczniów z MW ogromne znaczenie ma uczenie się pozaformalne i nieformalne. Właśnie te procesy wspomagają rozwój niezbędnych umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych i poznawczych, w tym między innymi kreatywności (konkluzje Rady w sprawie roli wczesnej edukacji i kształcenia podstawowego, Dz.U. C 172 z 27.5.2015:17).

Kreatywność i krytyczne myślenie są podstawą wszelkich procesów uczenia się. Raporty z kilku projektów badawczych wykazały istotne powiązania między kreatywnością a wynikami w nauce, pokazując, że kreatywność może prowadzić do osiągnięcia lepszych wyników i sukcesów edukacyjnych (Hansenne, Legrand, 2012). Także badania prowadzone przez zespół June Maker potwierdzają, iż wdrażanie programów rozwijających kreatywność uczniów poprawia ich wyniki, zwłaszcza jeśli chodzi o naukę czytania i pisanie, rozwiązywanie zadań w zakresie matematyki wizualnej. Programy wzmagające kreatywność powodują także wzrost umiejętności rozwiązywania problemów w zakresie plastyki przestrzennej (Maker, Muammar i in., 2009).

Wnioski te powinny więc znaleźć odniesienie w codziennej przedszkolnej/ szkolnej pracy edukacyjnej z dziećmi z MW, lecz nie zawsze tak się dzieje. W działaniach z uczniami z MW, na każdym etapie edukacyjnym ważne jest, by nauczyciele dostarczali materiały pobudzające wyobraźnię, stwarzające możliwości wyobrażania sobie i wyjaśniania, metaforyzowania, omawiania swoich pomysłów. Istotne także, aby doceniali indywidualność dzieci z MW i zachęcali je do krytycznego myślenia, dostrzegania różnych aspektów wybranych kwestii. Warto by organizowali i zachęcali do uczestnictwa w kreatywnych zabawach, doceniali wszelkie przejawy kreatywności. Niezwykle ważne jest także tworzenie przestrzeni do ćwiczeń w płynności i giętkości myślenia, kojarzeniu i metaforyzowaniu. Dzieci z MW mają potencjał kreatywny i należy go wspierać, a także w metodycznie zaplanowany sposób rozwijać. Rozwijanie kreatywności dzieci z MW w wieku przedszkolnym, szkolnym powinno stać się priorytetem i nadrzędnym celem ich nauczania (Selakovic, 2017).

Warto nadmienić, iż organizowanie procesu edukacyjnego, w tym działań formalnych i nieformalnych, zgodnie z przywołanymi powyżej zasadami wpisuje się w wielowątkowy proces terapii dzieci z MW. Tworzy przestrzeń do świadomej pracy dziecka nad swoim lękiem, budowania poczucia własnej wartości, wyrażania emocji, a nade wszystko przełamywania utrwalonych, nieadaptacyjnych schematów zachowań.

¹ Parlament Europejski ustanowił osiem kompetencji kluczowych: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz 8) świadomość i ekspresja kulturalna (Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394).

4. METODY I TECHNIKI PRACY DYDAKTYCZNO – WYCHOWAWCZEJ SPRZYJAJĄCE ROZWIJANIU KREATYWNOCI I WSPIERAJĄCE ROZWÓJ DZIECI Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM

W czasie wciąż zmieniającej się rzeczywistości, nieustannego rozwoju technologii, w konsekwencji zapotrzebowania na kreatywność, oczekiwania wobec systemu edukacji w tym zakresie rosną. Dostrzega się potrzebę rozwijania i wzmacniania kreatywności dzieci na poszczególnych etapach edukacyjnych, zwłaszcza w okresie szkoły podstawowej. To właśnie szkoła zajmuje ważne miejsce w procesie wspierania, rozwijania kreatywności dzieci, w tym uczniów z MW (ta potrzeba wyraża się najpełniej w przypadku dzieci z MW z racji tego, iż objawy tego zaburzenia dostrzegalne są i mogą być korygowane przede wszystkim w środowisku szkolnym).

W kontekście pracy z uczniem z MW istotną rolę odgrywa nauczyciel, wychowawca (zwłaszcza jego postawy), który też często pełni funkcję koordynatora terapii na terenie placówki. Warto wspomnieć, iż nawet nauczyciele, którzy twierdzą, że cenią kreatywność, mogą w rzeczywistości uznać cechy twórcze za niepożądane (Kettler i in., 2018). Wychowawcy, przygotowując uczniów (zwłaszcza tych z MW) do życia, powinni wzmacniać ich kreatywność, inspirując do swobodnego, ekspresyjnego działania, a także tworzyć w klasie sprzyjający rozwojowi kreatywności klimat. Istotne jest zapewnienie dzieciom z MW bezpiecznych warunków i przyjaznej atmosfery z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb edukacyjnych, a takie stworzone są w toku wdrażania różnorodnych form wsparcia rozwoju potencjału kreatywnego dzieci.

Obok licznych kompetencji, m.in. intelektualnych czy społecznych, należy oczekiwać, że szkoła, wspierając proces terapii dzieci z MW, rozwinię także umiejętność samodzielnego myślenia, krytycyzmu, wnioskowania, projektowania, programowania. To umiejętności w różny sposób związane i składające się na kreatywność człowieka, a jednocześnie ułatwiające dziecku z MW codzienne funkcjonowanie zarówno w placówce edukacyjnej, jak i poza nią. Dzieci w wieku szkolnym charakteryzuje spontaniczność, naturalna postawa twórcza. Zadaniem nauczyciela jest więc rozbudzać naturalną ciekawość świata – pozwalać na zadawanie pytań, eksperymentowanie i doświadczanie. Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci z MW. Podstawą edukacji zorientowanej na rozwijanie kreatywności u dzieci z MW, ale nie tylko, jest otwarcie się nauczyciela i uczniów na pozyskiwanie wiedzy z różnych dziedzin, źródeł i wielu obszarów, zatem unikanie nadmiernej specjalizacji.

Chociaż większość nauczycieli uważa, że rozwijanie kreatywności uczniów jest ważne, to niestety już mniejszość zgadza się ze stwierdzeniem, że to „nauczyciel jest odpowiedzialny za rozwijanie kreatywności u uczniów” (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005). Nauczyciele mają raczej tendencję do akcentowania potrzeby zapamiętywania określonych faktów, a nie kształtowania wyobraźni, kreatywności dzieci w wieku szkolnym. Uważają bowiem, że uczenie się na pamięć stanowi mocną podstawę dla przebiegu kariery edukacyjnej ucznia (Beghetto, 2009). Przy czym zapominają o potrzebie kształtowania kreatywności – fundamentu procesu uczenia się. Konieczność ta najpełniej wyraża się w przypadku programowania procesu kształcenia dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi, w tym osób z MW.

Zdolność kreatywnego myślenia u uczniów z MW można z powodzeniem zwiększyć poprzez różnego typu interwencje, szkolenia realizowane na terenie szkoły bądź poza nią². W tym obszarze wskazano na skuteczność unikalnych i innowacyjnych, krótkoterminowych programów interwencyjnych, których celem jest wzmacnianie kreatywnego myślenia najmłodszych uczestników procesu edukacji. Programy te, które doskonale wpisują się w oddziaływania o charakterze wychowawczo – terapeutycznym realizowane w pracy z dziećmi z MW, skupiać się powinny na rozwijaniu umiejętności myślenia rozbieżnego. Okazuje się bowiem, iż trening myślenia rozbieżnego, jest użyteczny i skuteczny w zakresie wzmacniania potencjału kreatywnego dzieci (Scott i in., 2004, Tsai, 2014 cyt. za Doron, 2017), w konsekwencji ułatwia także zmianę rutynowych, standardowych zachowań opartych na wzorcu lękowym. Wiele krótkoterminowych interwencji udowodniło znaczenie rozwijania myślenia rozbieżnego w zakresie zwiększania potencjału kreatywnego wśród dzieci w stosunkowo krótkim czasie, czasami w ciągu zaledwie kilku tygodni (np. Baer, 1996; Fleith i in., 2002; Moore, Russ, 2008 cyt. za Doron, 2017).

Na podstawie analizy literatury można powiedzieć, iż kreatywność uczniów z MW może być pobudzana poprzez działania podejmowane przez nauczycieli. Powinni oni doceniać efekty pracy twórczej dzieci, mając na względzie, iż istotny jest wkład i zaangażowanie w pracę, a niekoniecznie produkt końcowy. Chcąc wspierać rozwój kreatywności i postaw proinnowacyjnych warto programować proces uczenia się w oparciu o metodę projektów i pracę w grupie, wdrażać elementy treningu twórczości pobudzające kreatywność (ćwiczenie myślenia pytajnego, ćwiczenie myślenia kombinacyjnego, ćwiczenie myślenia transformacyjnego) (Szmidt, 2008).

Dla ucznia z MW działania te mają dodatkowy walor. W toku pracy w grupie może on stopniowo pokonywać lęk, zmieniać negatywne myślenie o sobie. Uczy się także nietypowych, niestandardowych dla siebie zachowań, otwartości, elastyczności wewnętrznej – co jest istotą terapii MW.

² Zamierzeniem autorki niniejszego opracowania nie jest przywołanie i szczegółowe omówienie całego wachlarza metod wspierających rozwój kreatywność wśród dzieci, a jedynie zasygnalizowanie tych, które mają dodatkowo walor terapeutyczny w pracy z dziećmi z MW. Autorka nie omawia w tekście procedury terapii mutyzmu wybiórczego z tego względu, iż koncentruje się na tym aspekcie w innych opracowaniach.

Kierując procesem nauczania, nauczyciel powinien jak najczęściej wywoływać sytuacje, w których to uczeń jest odpowiedzialny za to, czego i jak wiele chce się nauczyć. Rozwojowi kreatywności sprzyja akceptacja i pełne rozumienie tego, iż zabawa i pozostawianie czasu na nią są fundamentem prawidłowego przebiegu procesu uczenia się i kształtowania się kompetencji kluczowych dzieci. Nauczyciele powinni więc kreować życzliwą, przyjazną atmosferę, która może sprzyjać zadawaniu pytań, rozwiązywaniu złożonych problemów, a jednocześnie staje się bezpieczną przestrzenią do popełniania błędów (Johnson, 2015; Janczak, Grześlak, 2020). Taki klimat sprzyja socjalizacji dziecka i stopniowemu ustępowaniu objawów MW.

Szkoła może wzmacniać kreatywność dzieci z MW poprzez inspirowanie ich do nowatorskich, ekspresyjnych rozwiązań. Przykładem działań wzmacniających potencjał kreatywny uczniów jest np. wdrażanie projektów edukacyjnych rozwijających twórcze myślenie, programów autorskich, które obejmują innowacyjne i niestandardowe metody nauczania czy lekcje kreatorskie przygotowywane we współpracy z uczniami (Wolny, 2018). Ważne w toku codziennej pracy z uczniami z MW są ćwiczenia w płynności i giętkości myślenia, kojarzeniu i metaforyzowaniu. Kształcenie tego rodzaju kompetencji przynosi lepsze efekty terapii oraz podnosi jakość życia dzieci z MW.

Ciekawym rozwiązaniem wydaje się także organizowanie procesu nauczania w myśl tzw. paradygmatu improwizacji. Ten wzorzec postępowania obejmuje trzy zasady wywodzące się z improwizacji, tj. słuchanie, uzgadnianie, powstrzymywanie się od osądzania. Zasady paradygmatu improwizacji sprzyjają rozwijaniu kreatywności i nabywaniu postaw proinnowacyjnych. Sprawdzają się przede wszystkim w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Zasady te może także wykorzystywać nauczyciel w swojej codziennej praktyce zawodowej w toku procesu doskonalenia zawodowego, podejmując refleksję nad tym, w jaki sposób słucha swoich uczniów, zgadza się lub nie z ich pomysłami. Może podjąć namysł nad tym, w jaki sposób ocenia odpowiedzi uczniów. W konsekwencji nauczyciel będzie mógł dostosowywać swoje zachowanie tak, aby tworzyć bardziej kreatywne środowisko uczenia się (Drinko, 2018), a jednocześnie bardziej przyjazne dla uczniów z MW, tym samym unikając zachowań podtrzymujących MW.

Warto nadmienić, iż rzadko wykorzystywanym przez nauczycieli narzędziem do pobudzania kreatywności, a jednocześnie mogącym wspierać proces terapii MW, jest technologia związana z VR (technologia wirtualnej rzeczywistości – VRT). Wyniki badań Branden Thornhill-Miller oraz Jean Dupont sugerują, że możliwości oferowane przez VRT nie są w pełni doceniane przez osoby projektujące programy edukacyjne i tych, którzy mogliby je wykorzystywać. VRT tworzą przestrzeń do wdrażania technik zwiększających kreatywność dzieci zarówno tę indywidualną, jak i zespołową. Warto wskazać na kilka obszarów wykorzystania VR do zwiększania kreatywności, takich jak np. zmiana postrzegania siebie i innych, optymalizacja interakcji i współpracy z innymi, optymalizacja warunków procesu uczenia się, wdrażanie elementów grywalizacji do modyfikacji lub wywoływania określonych zachowań (grywalizacja to między innymi wykorzystywanie takich technik jak rozdzielanie punktów za określone zachowania, kolekcjonowanie, zmiana poziomów na coraz wyższe czy stawianie wyzwań) (Thornhill-Miller, Dupont, 2016).

5. ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, warto podkreślić, iż psychologowie poznawczy są zdania, że MW, a także inne zaburzenia lękowe o charakterze społecznym, mogą być powodowane dysfunkcyjnymi schematami, obejmującymi przekonania, wspomnienia, emocje, reakcje ciała i treści poznawcze. Wszelkie działania oparte na ekspresji twórczej, treningi kreatywności, pozwalają dziecku na korektę takich dysfunkcyjnych myśli oraz schematów działania. Badania pokazują, że działania ekspresyjne są pomocne w przypadku dzieci i młodzieży z mutyzmem wybiórczym, ponieważ zachęcają do aktywnego, fizycznego uczestnictwa, którego zazwyczaj unikają osoby dotknięte MW (Fernandez, 2014).

Powyższe rozważania wskazują więc na potrzebę, a jednocześnie na szereg możliwości rozwijania, wzmacniania kreatywności dzieci z MW na początkowych etapach edukacyjnych. Wykorzystywanie technik rozwijających kreatywność jest ważnym kanałem dla wdrażania strategii interwencyjnych, które są zarówno rozwojowo, jak i kontekstowo istotne dla dziecka z MW (Bork i in., 2015). Oferują bowiem kontekst do ćwiczenia umiejętności, które wspierają rozwój dzieci z MW i mogą być kluczem do ich dobrego samopoczucia. Wspieranie i rozwijanie kreatywności dzieci z MW może dać szansę na poczucie sukcesu, rozwój osobisty i rozbudzenie świadomości o potrzebie ciągłego doskonalenia się.

Kreatywność dzieci z MW można i trzeba kształtować poprzez zarówno odkrywanie motywacji osobistej, jak i motywowanie w toku codziennej pracy edukacyjnej. Podstawą jest stawianie przed dzieckiem z MW interesujących zadań, których realizacja stanowić może wyzwanie i sprawiać radość, co wyzwala twórczość i pomaga obniżyć poziomu lęku związanego z mówieniem.

Biorąc pod uwagę specyfikę MW, trzeba podkreślić, iż działania mające na celu rozwijanie potencjału kreatywnego są jednocześnie wspierające dla dzieci z MW. Drogą do przezwyciężenia MW jest przede wszystkim rozwijanie cech osobowości, takich jak odwaga, chęć podejmowania ryzyka, ciekawość świata, otwartość wobec ludzi i w działaniu, elastyczność w myśleniu.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi z zaburzeniami o podłożu lękowym istotnym wydaje się być odchodzenie od prostego przekazywania wiedzy i egzekwowania jej opanowania na rzecz uczenia myślenia, krytycznego odbioru informacji, samodzielnego jej poszukiwania i refleksyjnej analizy gromadzonej wiedzy. Wydaje się, iż w pracy z dziećmi z MW warto rozważyć zmianę roli nauczyciela – z depozytariusza wiedzy i „nadzorcy” procesu nauczania, uczenia się (tego rodzaju postawa jest jednym z czynników podtrzymujących objawy MW), na rzecz przyjmowania przez niego roli inspiratora, kontestatora, czasem obserwatora oddającego pole do aktywnej, samodzielnej edukacji dziecku.

BIBLIOGRAFIA

- Aljughaiman, A., Mowrer-Reynolds, E. (2005). *Teachers' conceptions of creativity and creative students*. Journal of Creative Behavior, 39, 17–34. DOI: [10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x](https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x)
- Beghetto, R. A. (2009). *In search of the unexpected: Finding creativity in the micromoments of the classroom*. Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts, 3, 2–5. DOI: [10.1037/a0014831](https://doi.org/10.1037/a0014831)
- Bork P., Harwood D., Bennett S. (2015). *Using Play as a Key to Unlocking the Silence for Children with Selective Mutism*. Journal of Childhood Studies, 39(24). DOI: [10.18357/jcs.v39i3.15234](https://doi.org/10.18357/jcs.v39i3.15234)
- Bystrzanowska M. (2018). *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cudowska A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Transhumana.
- Doron, E. (2017). *Fostering creativity in school aged children through perspective taking and visual media based short term intervention program*. Thinking Skills and Creativity, 23, 150-160. DOI: [10.1016/j.tsc.2016.12.003](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.003)
- Drinko, C.D. (2018). *The Improv Paradigm: Three Principles that Spur Creativity in the Classroom*. W: Burgoyne S. (2018). *Creativity in Theatre. Creativity Theory and Action in Education*. DOI: [10.1007/978-3-319-78928-6_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78928-6_3)
- Fernandez, K. T., Serrano, K. C., Tongson, M. C. (2014). *An Intervention in Treating Selective Mutism Using the Expressive Therapies Continuum Framework*. Journal of Creativity in Mental Health, 9(1), 19–32. DOI: [10.1080/15401383.2013.873706](https://doi.org/10.1080/15401383.2013.873706)
- Hansenne, M., Legrand, J. (2012). *Creativity, emotional intelligence and school performance in children*. International Journal of Educational Research, 53, 264-268. DOI: [10.1016/j.ijer.2012.03.015](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015)
- Janczak, D., Grześlak, M. (2020). *Rozwijanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych uczniów z wykorzystaniem nowych technologii*, ORE.
- Karwowski, M. (2009). *I'm creative, but am I Creative? Similarities and differences between self evaluated small and Big C creativity in Poland*. International Journal of Creativity and Problem Solving, 19.
- Kos, E. A. (2020). *Etiologia mutyzmu wybiórczego. Przegląd teorii. Niepełnosprawność*. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, nr 40, 159-174.
- Kos, E. A. (2022). *Mutyzm wybiórczy – symptomatologia i czynniki predysponujące do ujawnienia się objawów zaburzenia u dzieci*. Psychiatr Psychol Klin, 22,1. 62–66. DOI: [10.15557/PiPK.2022.0008](https://doi.org/10.15557/PiPK.2022.0008).
- Kos, E. A. (2023). *Rola placówek oświatowych we wspieraniu dzieci i młodzieży z mutyzmem wybiórczym*. Psychiatr Psychol Klin. 23,2, 110–114. DOI: [10.15557/PiPK.2023.0015](https://doi.org/10.15557/PiPK.2023.0015)
- Koskela, M., Ståhlberg, T., (2023). *Long-term outcomes of selective mutism: a systematic literature review*. BMC Psychiatry, 23, 779. DOI: [10.1186/s12888-023-05279-6](https://doi.org/10.1186/s12888-023-05279-6).
- Kovac, L. M., Furr, J. M. (2019). *What teachers should know about selective mutism in early childhood*. Early Childhood Education Journal. 47,1, 107-114.
- Maker, J., Muammar, O. (2009). *The DISCOVER curriculum model: Nurturing and enhancing creativity in all children*. KEDI Journal of Educational policy, 3,2. 99-121.
- Meslin-Kuźniak, A., Nowicka-Sauer, K. (2020). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem zaburzenia lękowego uogólnionego*. Psychiatr Psychol Klin. 20,274–282. DOI: [10.15557/PiPK.2020.0034](https://doi.org/10.15557/PiPK.2020.0034)

Nikitenko, D. (2022). *Twórczość i kreatywność w rozważaniach psychologicznych i pedagogicznych ukierunkowanych na wspieranie kreatywności dziecka wczesnej edukacji*. Zeszyty Naukowe Collegium Witelona, 44,3. DOI: 10.5604/01.3001.0016.1788

Pufal-Struzik, I. (2018). *Kreatywność jako istotny składnik kompetencji studentów*. Edukacja Humanistyczna, 1.

Schmidt, K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Selakovic, K. (2017). *Razvijanje in spodbujanje ustvarjalnosti z umetniškimi deli pri mlajših učencih*. Revija za Elementarno Izobraževanje. Journal of Elementary Education, 10, 2-3, 262 - 274. DOI: 10.18690/2463-8005.10.2-3.261-274(2017).

Szempruch, J. (2022). *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce - w kierunku profesjonalizacji zawodu*. Studia z Teorii Wychowania. 2,70,33.

Thornhill-Miller, B., Dupont, J. (2016). *Virtual Reality and the Enhancement of Creativity and Innovation: Under Recognized Potential Among Converging Technologies?* Journal of Cognitive Education and Psychology. 15,1, 102-121. DOI: 10.1891/1945-8959.15.1.102

Kettler, T., Lamb, K., Willerson, A., Mullet, D. (2018). *Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom*. Creativity Research Journal. 30,2, 164-171. DOI: 10.1080/10400419.2018.1446503

Wiszniakowa-Zelinskiy, N. (2014). *Diagnoza psychologiczna Kreatywny potencjał: psychologiczne metody diagnozowania i prognozowania kreatywności*, AFM.

Wolny, B., Lis, M. (2018). *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*, AHE.

Wozińska, K. (2016). *Skąd się bierze mutyzm wybiórczy? Moje doświadczenia*. <http://www.centrumslowo.pl/blog/item/68-skad-sie-bierze-mutyzm-wybiorczy-moje-doswiadczenia> (dostęp: 8.10.2021).

Pozostałe źródła:

Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie - europejskie ramy odniesienia, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394).