

Teresa Giza

Pedagogika twórczości  
w pracy  
nauczycielskiej

Kielce 1998

Teresa Giza

# Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
im. Jana Kochanowskiego  
Kielce 1998

### **Kolegium redakcyjne**

Zdzisław J. Adamczyk, Waldemar Dutkiewicz, Mieczysław B. Markowski  
Jerzy L. Olszewski, Marek Pajek (przewodniczący), Henryk Pałaszewski

### **Recenzenci**

prof. dr hab. Witold Dobrołowicz  
prof. dr hab. Andrzej Góralski

### **Opracowanie redakcyjne**

Małgorzata Marchlewicz

### **Korekta**

Bożena Kosno

### **Projekt okładki**

Jaś Giza

### **Formatowanie komputerowe**

Jarosław Dobrołowicz

© Copyright by Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej  
im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1998

ISBN 83–7133–096–0

Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce 1998 r. Wydanie I  
Objętość: 14,6 ark. wyd., 17,0 ark. druk. Papier offsetowy kl. III 70 g B-1.  
Druk: Pracownia Poligraficzna WSP Kielce, zam. 111/98

# Spis treści

Wstęp .....	5
-------------	---

## Część I

### WYBRANE TEORETYCZNE ZAGADNIENIA PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI

1. TWÓRCZOŚĆ I INNOWACJE: ZNACZENIE POJĘĆ .....	11
1.1. Etymologia i historia pojęć .....	11
1.2. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne interpretacje twórczości .....	18
2. TWÓRCZOŚĆ – OPIS ZJAWISKA. UJĘCIE MODELOWE .....	22
2.1. Dziedziny twórczości .....	23
2.2. Wymiary twórczości .....	24
3. PROBLEMATYKA TWÓRCZOŚCI W KONCEPCJACH PSYCHOLOGICZNYCH .....	33
3.1. Różnorodność w interpretacjach zjawiska .....	33
3.2. Główne zagadnienia psychologii twórczości .....	36
3.3. Czynnikiowy model intelektu S. I. wg J. P. Guilforda .....	40
3.4. Transgresyjna koncepcja człowieka – spojrzenie na człowie- ka jako osobę twórczą .....	44
3.5. Proces twórczy i jego ograniczenia .....	46
4. PROBLEMATYKA TWÓRCZOŚCI W KONCEPCJACH PEDAGOGICZNYCH .....	50
4.1. Sposoby interpretowania zjawiska .....	50
4.2. Główne zagadnienia pedagogiki twórczości rozwijanej przez badaczy z Kręgu Warszawskiego .....	55
4.3. Innowatyka pedagogiczna jako dyscyplina naukowa .....	58
4.4. Idea edukacji dla twórczości .....	65
4.5. Zmiana i rozwój systemu oświatowego .....	68
4.6. Szkoła twórcza – szkołą przyszłości .....	70
4.7. Twórczy nauczyciel i twórczy uczeń .....	73
4.8. Autokreacja .....	78
4.9. Twórczość pedagogiczna – charakterystyka zjawiska .....	80
5. CHARAKTERYSTYKA NOWATORSTWA PEDAGOGICZNEGO W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH .....	85
5.1. Rozmiary zjawiska nowatorstwa pedagogicznego .....	85
5.2. Charakterystyka innowatorów .....	87
5.3. Kierunki badań i prognozy rozwoju nowatorstwa pedagogicz- nego .....	92

6. STYMULOWANIE AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ CZŁOWIEKA .....	96
6.1. Przegląd technik stymulujących inwencję twórczą .....	96
6.1.1. Metody heurystyczne .....	99
6.1.2. Trening twórczości .....	103
6.2. Analiza wybranych propozycji teoretycznych i praktycznych w zakresie rozwijania aktywności twórczej nauczycieli .....	106
7. ZAGADNIENIA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI .....	113
7.1. Wybrane problemy pedeutologiczne .....	113
7.2. Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej .....	116
7.3. Trzy orientacje w kształceniu nauczycieli .....	125
8. OD TEORII DO PRAKTYKI DZIAŁAŃ TWÓRCZYCH .....	131

## Część II

### PRAKTYCZNE ZAGADNIENIA PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI – PROPOZYCJE DZIAŁAŃ

Wprowadzenie .....	135
1. MERYTORYCZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI JAKO PRZEDMIOTU STUDIÓW .....	135
2. PRZYKŁAD ZAJĘĆ TWÓRCZYCH .....	146
3. METODOLOGIA BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH .....	152
3.1. Problematyka badań. Hipoteza, zmienne, wskaźniki .....	152
3.2. Metoda, techniki, narzędzia badawcze .....	159
3.3. Organizacja i przebieg badań .....	166
4. ANALIZA UZYSKANYCH WYNIKÓW .....	171
4.1. Kształtowanie zdolności myślenia twórczego .....	171
4.1.1. Płynność myślenia .....	171
4.1.2. Giętkość myślenia .....	175
4.1.3. Oryginalność myślenia .....	180
4.1.4. Oryginalność myślenia na podstawie opowiadania .....	184
4.2. Kształtowanie umiejętności twórczej pracy pedagogicznej .....	190
4.2.1. Analiza projektów zajęć twórczych przygotowanych przez studentów .....	190
4.2.2. Analiza zajęć twórczych przeprowadzonych przez studentów .....	200
4.3. „Pedagogika twórczości” w ocenie studentów .....	209
5. UOGÓLNIENIA I WNIOSKI .....	213
ZAKOŃCZENIE .....	219
ANEKSY .....	223
BIBLIOGRAFIA .....	249
Spis tabel .....	267

## Wstęp

Można pisać o twórczości, pasjonując się jej fenomenem, można też kierować się ciekawością poznawczą – chęcią dotarcia do nieznanych jeszcze obszarów psychiki ludzkiej. Punkt widzenia, który chcę zaproponować w swojej pracy jest bardziej pragmatyczny. Przyjmuję stanowisko Andrzeja Góralskiego, który stwierdził:

Twórczość traktujemy jako rzemiosło: są w tej dziedzinie mistrzowie, są sekrety zawodu, są reguły, które wolno opisywać i których należy nauczać<sup>1</sup>.

Moje zainteresowania problematyką twórczości dotyczą obszaru działań pedagogicznych. Mają swoje wielorakie źródła i uzasadnienia:

1. Obecna eskalacja zmian społecznych wymaga od ludzi ciągłej aktywności, „przeobrażania się”. Wzorce zachowań szybko się dezaktualizują. Zmusza to do poszukiwań i adaptacji w zmieniającym się otoczeniu. Człowiek poprzez wychowanie i kształcenie powinien być przygotowany do podejmowania działań nowatorskich. Niektóre z technik wskażę w mojej pracy.

2. Analizy społeczne wskazują na „twórczość” jako nieodłączny element życia człowieka, obecnie i w niedalekiej przyszłości, w tym kierunku następuje rozwój. Twórczość staje się pożądana nie z racji swych immanentnych właściwości, ale dlatego, że jest zgodna z realiami i wymogami życia społecznego. Odtwórczość – choć niezbędna – traci powoli na aktualności. W kierunku twórczości ewoluuje także etos zawodowy nauczyciela.

3. Zmieniają się filozoficzne i psychologiczne koncepcje człowieka. W tych najnowszych stawia się na człowieka transgresyjnego. Jest to szansa dla rozwoju pedagogiki twórczości, która zajmowałaby się uruchomieniem potencjału twórczego osobowości. Sądzę, że podjęte przeze mnie badania będą krokiem w tym kierunku.

---

<sup>1</sup> A. Góralski, *Być nowatorem*, Warszawa 1990, s. 5.

4. Głosy krytyczne o niedostosowaniu systemów edukacji do wszechobecnych zmian dochodzą z całego świata. Konsekwencją tego, i koniecznością zarazem, staje się reformowanie szkolnictwa. Wciąż trwają dyskusje na temat przekształceń edukacji. Odrzucono, jako nierealne, koncepcje rewolucyjne. Koncepcje ewolucyjne zakładają ustawiczne doskonalenie systemów edukacyjnych. W badaniach, które podjęłam, pragnę wskazać na sposoby doskonalenia pracy w szkole wyższej, wpływające na jakość praktyki oświatowej na niższych szczeblach nauczania.

5. W Polsce krytykę pedagogiczną wzmógł upadek starej formacji ustrojowej. Wszelkie poszukiwania alternatyw są uzasadnione pustką, jaka powstała po upadku starych ideałów. Kryzys edukacji w naszym kraju dodatkowo sprzężony jest z kryzysem społecznym.

6. Wobec powyższego, coraz ważniejsze staje się znajdowanie takich sposobów wychowania i kształcenia, aby ludzi przygotować do kreowania siebie i otaczającego świata. Opracowanie metod to jedna sprawa; druga równie ważna – to kształcenie nauczycieli. Sądzę, że aby upowszechnić twórcze wychowanie i twórczą pedagogikę – nie tylko w rozważaniach teoretycznych, ale i praktycznych – najpierw należy przygotować nauczycieli do takich działań.

Książka, którą przedstawiam, jest próbą systematycznego ujęcia zagadnień twórczości człowieka z pozycji pedagogiczno-pedeutologicznej. Przygotowałam ją przede wszystkim z myślą o studentach-kandydatach do zawodu nauczycielskiego. Problematyka twórczości podejmowana jest w licznych opracowaniach z zakresu innowatyki pedagogicznej i psychologii twórczości. Wiele przedsięwzięć praktycznych opisywanych w publikacjach naukowych uznać można za egzemplifikacje działań twórczych. Moim zadaniem jest przybliżenie zagadnień inwencji adeptom zawodu nauczycielskiego, zainteresowanie ich twórczością oraz zainspirowanie – poprzez przykłady – do podejmowania aktywności twórczej w wymiarze zawodowym lub samorealizacyjnym. W niniejszej publikacji łączę aspekty teoretyczne z praktycznymi. Szukając alternatyw dla powszechnej praktyki oświatowej, zwróciłam uwagę na elementy w niej nieobecne. Inspirujące w tych poszukiwaniach były dokonania A. Góralskiego. Dwuletnie kształcenie w jego autorskim Podyplomowym Studium Pedagogiki Myślenia Twórczego pozwoliło na dookreślenie pewnych pomysłów.

„Twórczość” nie jest jedynym lekarstwem na niedomagania teorii i praktyki pedagogicznej. Jest raczej sposobem wzbogacenia pracy nauczycielskiej o nowe i cenne elementy. Wymaga weryfikacji tradycyjnych koncepcji, treści, celów i zadań kształcenia. Wyniki prowadzonych przeze mnie badań diagnostycznych i eksperymentalnych przekonują, że przygotowanie do twórczej pracy pedagogicznej możliwe jest już na etapie studiów nauczycielskich. Publikacja niniejsza może okazać się pomocna w tym zakresie.

Mam nadzieję, że zainteresowanie czytelników wzbudzi zarówno część teoretyczna, stanowiąca propedeutyczny zarys pedagogiki twórczości jako subdyscypliny naukowej, jak i część projektująco-empiryczna.

Część pierwsza niniejszej pracy zawiera analizę pojęć i prawidłowości oraz różnych konstrukcji teoretycznych. Rozpaczynam ją od charakterystyki zjawiska twórczości, z uwzględnieniem jego interpretacji psychologicznych. Następnie przedstawiam problematykę twórczości w koncepcjach pedagogicznych, zwracając uwagę na takie kategorie pojęciowe, jak: innowatyka pedagogiczna, idea edukacji dla twórczości, zmiana i rozwój systemu oświatowego, szkoła twórcza, twórczy nauczyciel i twórczy uczeń, autokreacja i twórczość pedagogiczna. Uzupełnieniem opisu twórczości pedagogicznej z poznawczego punktu widzenia będzie przedstawienie wyników badań empirycznych nad nowatorstwem pedagogicznym. W dalszej kolejności scharakteryzuję teoretyczne i praktyczne propozycje w zakresie stymulowania aktywności twórczych człowieka. Ostatnim podjętym problemem teoretycznym są zagadnienia kształcenia nauczycieli. Moje rozważania będą dotyczyły wybranych kwestii pedeutologicznych oraz koncepcji edukacji nauczycielskiej. Sądzę, że tak przeprowadzona analiza teoretyczna wykracza poza prostą kompilację istniejących propozycji. Dostarczyła ona podstaw merytorycznych i teoretycznych dla badań eksperymentalnych.

W części drugiej opisałam koncepcję „pedagogiki twórczości” realizowaną w ramach studiów nauczycielskich, sposoby pracy oraz uzyskane wyniki. Uznałam za pożądane umieszczenie w niej podstaw metodologicznych i procedury badawczej, traktując to jako przykład możliwości jakościowych i ilościowych badań nad inwencją, który może posłużyć studentom dla oceny wyników własnych poczynań w zakresie twórczości. Gdyby nie wieloznaczność pojęcia i obawa



o niezrozumienie, można byłoby nazwać tę część metodyczną. Ma ona jednakże na celu inspirowanie do działań twórczych, nie jest zaś wzorem do naśladowania. Zalecanie wzorców metodycznych mija się z duchem twórczości, którą wyznaczają 2 kategorie – nowość i cennaść.

Sądzę, że z poznawczego punktu widzenia książka zainteresuje badaczy zajmujących się twórczością człowieka oraz pracowników naukowych odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli. „Pedagogika twórczości” może być z pożytkiem wykorzystana przy studiowaniu wielu przedmiotów z bloku pedagogiczno-metodycznego, a zakres wykorzystania świadczyć będzie o inwencji jej użytkowników.

Do sięgania do pozycji umieszczonych w obszernej bibliografii zachęcam tych wszystkich, którzy zainteresowani problematyką twórczości zechcą zdobyć szersze i dokładniejsze informacje.

Pewnego wyjaśnienia wymaga też fakt umieszczenia w aneksie przykładów ćwiczeń z zakresu treningu twórczości. Oczywiście istnieją lepsze i większe zbiory takich ćwiczeń. Przedstawiam zbiór, z którego sama czerpałam pomysły do działań praktycznych. Bez niego przedstawiana koncepcja byłaby niepełna.

Pragnę złożyć serdeczne podziękowania tym wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania niniejszej pracy. Wdzięczna jestem moim współpracownikom z WSP w Kielcach za umożliwienie przeprowadzenia badań eksperymentalnych oraz studentom biorącym w nich udział za pracowitość w zdobywaniu wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Pana prof. dr. hab. Stanisława Pałkę z UJ w Krakowie proszę o przyjęcie szczególnych podziękowań – za wieloletnią współpracę, życzliwość oraz dostarczenie cennych i użytecznych uwag, przede wszystkim zaś za skierowanie moich zainteresowań ku twórczości pedagogicznej, która stała się podstawową dziedziną mojej pracy badawczej.

Ostateczny kształt książka przybrała dzięki recenzentom. Dziękuję prof. dr. hab. Witoldowi Dobrołowiczowi i prof. dr. hab. Andrzejowi Góralskiemu za uwagi i opinie, które pozwoliły na to, by niniejszy projekt pedagogiki twórczości dla nauczycieli zyskał na wartości. Część sugestii recenzentów zainspirowała mnie dla dalszych poszukiwań i doskonalenia tak komponowanej koncepcji.

Materiały do książki przygotowywałam jesienią 1995 roku. Uznalam, że stanowi zamkniętą całość, stąd nie wprowadzałam w niej zmian w momencie wydania.

Część I

---

WYBRANE TEORETYCZNE  
ZAGADNIENIA PEDAGOGIKI  
TWÓRCZOŚCI

## Rozdział 1

# TWÓRCZOŚĆ I INNOWACJE: ZNACZENIE POJĘĆ

### 1.1. Etymologia i historia pojęć

Wiodącym pojęciem niniejszej pracy, użytym także w tytule, jest „twórczość”. Wśród badaczy nie ma zgodności co do znaczenia i zakresu tego terminu. Poniższe rozważania są próbą przeglądu propozycji jego definiowania wybranych z obszernej literatury przedmiotu. Pojęcie „twórczość” jest wieloznacznie ujmowane, podobnie jak np. pojęcie „osobowość”. W szerokim i ogólnym rozumieniu dominuje ujęcie twórczości jako czegoś **nowego** i **cennego**. Trudnością przy precyzowaniu i porządkowaniu pola znaczeniowego pojęcia jest fakt, iż badacze podają różne definicje kontekstowe i interesują ich tylko wybrane aspekty twórczości.

Desygnaty pojęcia „twórczość” towarzyszą człowiekowi od początków jego dziejów. Przez długi czas termin ten nie był jednak znany. Słowo „twórczość” zastosowano po raz pierwszy w czasach rzymskich, lecz tylko w określeniu *creator urbis* – założyciel miasta<sup>2</sup>. Aktywności twórczej przypisywano wysoką wartość, choć pojęcie to nie było stosowane. W starożytnej Grecji różnymi dziedzinami twórczości „opiekowały” się specjalne bóstwa – muzy. W dobie chrześcijańskiej wyraz *creatio* został użyty dla oznaczenia czynności Boga – *creatio ex nihilo*. W języku polskim dla określenia działalności Boga powstał wyraz „stwórca”. Przez następne tysiąc lat ta nazwa była używana wyłącznie w teologii. W XIX wieku wyraz „twórca” został upowszechniony na terenie sztuki, która nie tylko została uznana za twórczość, ale ona jedna była za nią uważana<sup>3</sup>. Tak, jak poprzednio, synonimem był twórca i Bóg, tak później – twórca i artysta.

---

<sup>2</sup> Etymologię pojęcia „twórczość” przedstawia W. Tatarkiewicz, w: *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975.

<sup>3</sup> Tamże, s. 294.

Pojęcie tworzenia weszło do kultury europejskiej poprzez religię. Jednak w dziedzinie sztuki najmocniej się zakorzeniło. W języku potocznym najczęściej kojarzymy i używamy tego terminu dla nazwania działalności artystycznej. Problemami twórczości artystycznej w kontekście sytuacji estetycznej (gdzie wartość estetyczna jest nadrzędna) zajmuje się estetyka<sup>4</sup>. Pojęcie twórczości w estetyce oznacza nazwę twórczego talentu (pewną własność umysłu) bądź czynność artysty (np. taniec, gra aktorska), często także nazwę zbioru dzieł artysty<sup>5</sup>.

Cechą uznawaną za wyróżnik twórczości jest „nowość”. W XX wieku nowości zaczęły bardzo szybko pojawiać się nie tylko w sztuce, lecz także w nauce i technice. To rozszerzyło zakres stosowania pojęcia do całej kultury. Uznano, że twórczość jest możliwa we wszystkich dziedzinach działalności człowieka. To rozszerzenie zakresu znaczeniowego twórczości wpłynęło na ukształtowanie się poglądów o pankreacjonizmie. Innym czynnikiem, który zadziałał, był fakt iż nowoczesne społeczeństwa wymagają od ludzi innowacyjności, podczas gdy tradycyjnie natężenie działań twórczych było niewielkie i ograniczało się do działań artystycznych.

Pankreacjonizm jest we współczesnej humanistyce jedną z istotnych idei. Głosi ona, że twórczość stanowi właściwość każdego człowieka. Określa każde działanie, wykraczające poza proste schematy, za twórcze. Człowiek czynny i aktywny jest twórczy. Zdaniem W. Tatarkiewicza:

człowiek chce, czy nie chce, musi uzupełniać otrzymywane ze świata bodźce, musi formować swój obraz świata, wrażenia bowiem, jakie odbiera, nie są kompletne i uformowane, wymagają scalenia, są tylko materiałem [...]. Tak szeroko rozumiana twórczość objawia się nie tylko w tym, co ludzie malują i komponują, ale już w tym, co widzą i słyszą<sup>6</sup>.

Autor ten proponuje, aby nie mówić o twórczości a tak szerokim znaczeniu, nazywając ów zakres produktywnością lub aktywnością ludzkiego umysłu. Przychyłam się jednak do stanowiska K. Drat-Ruszczak, że ta propozycja jest niemożliwa do przyjęcia:

---

<sup>4</sup> M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa 1986, s. 35–37, 154–204.

<sup>5</sup> W. Tatarkiewicz, *Dzieje...*, s. 14–15.

<sup>6</sup> Tamże, s. 306.

rzecz nie dotyczy bowiem nazwy, lecz funkcji, jaką ta nazwa pełni w całej humanistycznej koncepcji człowieka. Jest ona użyteczna dla propagowania określonej idei: podkreśla wartość, jaką jest człowiek sam w sobie bez względu na swoje możliwości i dokonania<sup>7</sup>.

Według R. Schulza:

Ideał człowieka twórczego dostarcza ludziom dalekosiężnych celów, kierujących ich życiem, daje im klucz do życia wartościowego i życiu temu nadaje niejako sens. W tym znaczeniu idea *homo creator* pełni jakby funkcję nowego kodeksu etycznego, wzbogacającego, ale też i zastępującego w pewnym sensie ogół tradycyjnych norm moralnych<sup>8</sup>.

Koncepcja pankreacjonizmu ma źródło filozoficzne w systemach M. Heideggera, E. Cassirera i A. Koestlera. W rozważaniach psychologicznych pankreacjonizm pojawił się najwcześniej w pracach E. Fromma, natomiast został upowszechniony i spopularyzowany przez twórców i entuzjastów psychologii humanistycznej. Silny kontekst filozoficzny czy światopoglądowy, w jakim prowadzi się rozważania o twórczości, powoduje, że pojęcie „twórczość” – jak sugeruje W. Tatarkiewicz – stało się użytecznym hasłem, natomiast chcąc je zastosować jako pojęcie naukowe, przysparza badaczom wielu kłopotów. Jak napisał R. Schulz:

sztuka, nauka oraz technika musiały rozwijać się przez długie stulecia, zanim zostały rozpoznane jako twórczość i za nią uznane<sup>9</sup>.

Przez lata dominowała antynomia praca – twórczość. Aktualna tendencja wyraźnie zmierza ku łączeniu „pracy” i „twórczości” w „pracę twórczą” każdego człowieka. Celowe jest natomiast rozróżnienie twórczości i produktywności. Według G. A. Steinera:

twórczość polega na przygotowaniu, projektowaniu i wprowadzaniu w życie **nowych i lepszych** rozwiązań, produktywność zaś – na efektywnym stosowaniu „rozwiązań” już istniejących<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> K. Drat-Ruszczak, *Osobowościowe wyznaczniki efektywności w twórczości naukowej*, Warszawa 1981, s. 11.

<sup>8</sup> R. Schulz, *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 239.

<sup>9</sup> Tamże, s. 16–17.

<sup>10</sup> Cyt. za: tamże, s. 268.

W ciągu XX wieku zakres pojęcia „twórczość” uległ rozszerzeniu na wszystkie niemal sfery życia i działalności człowieka, wykraczając poza tradycyjne obszary. Romantyczny wizerunek twórcy naruszającego *status quo* był charakterystyczny dla społeczeństw przed-industrialnych. Obecnie twórca nie tyle znajduje się na marginesie życia, lecz je tworzy, ukierunkowuje, dookreśla i porządkuje<sup>11</sup>. Współczesne społeczeństwo – także w naszej specyficznej fazie transformacji – stwarza możliwości tworzenia w szerszej niż dotychczas skali.

Na aktualne rozumienie kreatywności wpłynęło istotnie przekonanie, iż dokonuje się ona na bazie znanych i istniejących elementów. Pogląd taki sformułował w socjologii F. Znaniecki, który napisał, że twórczość polega na

wytworzeniu faktów, jakich nigdy przedtem świadome podmioty ludzkie nie rozpoznawały i nie doświadczały, poprzez łączenie faktów, które z osobna wzięte były już poprzednio rozpoznawalne i doświadczone<sup>12</sup>.

Podobne poglądy dobitnie wyraził na gruncie psychologii Z. Pietrański:

Najgenialniejszy nawet twórca w niczym nie przypomina biblijnego Jehowy, stwarzającego świat z nicości, bez żadnego tworzywa. Wszystko co wiemy, wskazuje, że z niczego nie da się zrobić nawet najmniejszej rzeczy, może z wyjątkiem jakiegoś sprawozdania [...]. Nie przypadkiem więc w rozprawach na temat twórczości uporczywie powtarza się [...] teza, że **nowe wytwory człowieka powstają na kanwie starych elementów**<sup>13</sup>.

Przekonanie takie przyświecało również J. P. Guilfordowi, twórcy modelu struktury intelektu, który wśród trzech wymiarów – obok operacji i wytworów – umieścił kategorię „treści”<sup>14</sup>.

Na szeroki zakres stosowania pojęcia „twórczości” wskazuje wielość rozróżnianych rodzajów inwencji. Uwzględniając różne kryteria, można wskazać na twórczość amatorską i zawodową, twórczość dzieci i dorosłych. Ze względu na kategorię zawodową mówimy np. o twórczości muzycznej, technicznej, pedagogicznej. Z uwagi na wspólne cechy zawodowe wyróżniamy twórczość polegającą na kon-

<sup>11</sup> Tamże, s. 309.

<sup>12</sup> F. Znaniecki, *Nauka o kulturze*, Warszawa 1975, s. 347.

<sup>13</sup> Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 31.

<sup>14</sup> J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

struowaniu czegoś nowego (twórczość kompozytorska, twórczość organizatorska) lub odkrywaniu (czynności archeologa, anatoma)<sup>15</sup>. Twórczość realizuje się w każdej sferze ludzkiej aktywności, także w działalności pedagogicznej<sup>16</sup>. Różne są także miary twórczości, ponieważ osiągnięty rezultat może być znikomy lub ogromny. Wobec różnorodności wyników twórczości możemy sporządzić kontinuum, na którego jednym końcu będą dzieła wybitne, genialne, a na drugim wyniki, które stanowią niewielki krok w poznawaniu i przeobrażaniu świata, których społeczna użyteczność jest niewielka. Najniższą klasą dokonań twórczych w tym sensie jest twórczość dziecięca<sup>17</sup>.

W koncepcjach psychologicznych twórczość rozumiana jest jako specyficzna, odrębna strukturalnie kategoria czynności. Ujęcie to (celowościowe) jest bardzo praktyczne, przydatne do opisu zjawiska twórczości i przejawów pracy twórczej, ale nie oddaje całej istoty zjawiska.<sup>18</sup> Autorem modelu ujmującego twórczość szeroko – jako cechę zachowania jest R. Schulz. Opisuje on twórczość w kategoriach „podmiot-środowisko-zmiana lub rozwój zachowania”<sup>19</sup>. Działania twórcze wzbudzone są nie tylko przez wznioste cele, ale także „wszędzie tam, gdzie człowiek funkcjonuje w złożonym i zmiennym środowisku, gdzie zachodzi konieczność poszukiwania przez niego nowych dróg i metod działania”<sup>20</sup>. Model ten wykorzystałam w następnym podrozdziale do opisu zjawiska twórczości.

Krótko ujmując historię pojęcia, można by rzec, iż przebiegała ona od uznania twórczości jako atrybutu przysługującego jedynie Bogu, poprzez jej ujęcie elitarne (tylko artyści tworzą), do współczesnych egalitarnych koncepcji twórczości. Powszechne jest przekonanie iż aktywność twórcza jest nie tylko możliwa, ale i konieczna dla wszechstronnego rozwoju człowieka.

Pojęcie „innovacja” pochodzi od łacińskiego słowa *innovatio* i oznacza wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzoną;

<sup>15</sup> Z. Pietrasiński, *Myślenie...*, s. 14.

<sup>16</sup> Tamże, s. 10–11.

<sup>17</sup> Tamże, s. 9.

<sup>18</sup> R. Schulz, *Twórczość...*, s. 252.

<sup>19</sup> Tamże, s. 253.

<sup>20</sup> Tamże, s. 254.

ogólnie jakąś nowość i reformę<sup>21</sup>. Pojęcie to współcześnie jest – w pewnych zakresach – tożsame z twórczością. Tradycyjnie termin odnosił się do sfery działalności technicznej człowieka. Kultura cywilizacji starożytnych preferowała zwyczaj, religię i rytuał. Wraz z upadkiem tych społeczeństw i początkami chrześcijaństwa powstały warunki sprzyjające innowacjom<sup>22</sup>. Kolejnymi bodźcami do nasilania się zmian były kontrreformacja i tworzenie się nowych społeczeństw przemysłowych. Malą rolę tradycji. Współcześnie zmianom i postępowi sprzyjają mechanizmy rządzące gospodarką rynkową krajów rozwiniętych. Słabość ruchu innowacyjnego w Polsce jest wynikiem istniejącego do 1989 roku systemu politycznego<sup>23</sup>.

Analizami innowacji zajmowali się do niedawna głównie socjologowie, interesując się przede wszystkim społecznym podłożem zmian. Prekursorem badań nad innowacjami był G. Tarde. Autorką teorii innowacji dotyczącej zmian technicznych na gruncie polskiej socjologii jest J. Stankiewicz. Podstawowe założenie tej koncepcji brzmi:

im bardziej konkretne społeczeństwa zbliżają się do modelu otwartych całości społecznych, im normy są bardziej zracjonalizowane i pragmatyczne, a wartości hołdujące wspólności, podmiotowości, cnotom zdobiącym, miękkim, im wyższa jest elastyczność istniejących instytucji społecznych, a zarazem mniejsze ich zbiurokratyzowanie, tym większa potencja i faktyczna innowacyjność danego społeczeństwa<sup>24</sup>.

Pojęcie innowacji wprowadził do języka nauki polskiej Z. Pietrasiński. On też jest autorem pierwszej, klasycznej już dzisiaj, definicji:

Innowacje są to zmiany celowo wprowadzone przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> *Słownik wyrazów obcych*, pod red. J. Tokarskiego, Warszawa 1980, s. 307.

<sup>22</sup> Cyt. za: J. Stankiewicz, *Wstęp do socjologicznej teorii innowacji technicznych*, Zielona Góra 1991, s. 102.

<sup>23</sup> Tamże, s. 175 i n.

<sup>24</sup> Tamże, s. 193.

<sup>25</sup> Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970, s. 9.



Autor ten, zaproponował tworzenie subdyscypliny zajmującej się badaniem zmian innowatyki. Byłaby to „interdyscyplinarna nauka o innowacjach”, a jej celem stałoby się „badanie działalności innowacyjnej człowieka i przyczynianie się do jej optymalizacji”<sup>26</sup>. Przeglądy różnych ujęć definicyjnych „innowacji” przedstawiają w swoich publikacjach Z. Pietrasiński, R. Schulz i J. Stankiewicz. Według ostatniego z nich

za cechy innowacji uznaje się nowość, odmiennność od stanów rzeczy już występujących oraz krytyczność, ulepszalność, użyteczność, modernizowalność, a także to, że lepiej zaspokajają potrzeby<sup>27</sup>.

Spośród wielu rodzajów innowacji na uwagę zasługuje podział na innowacje oryginalne, zwane twórczymi i nieoryginalne (naśladowcze, odtwórcze)<sup>28</sup>. Dokonanie wynalazku i jego zastosowanie są innowacjami twórczymi, natomiast upowszechnienie jego stosowania (dyfuzja) – naśladowczymi. Innowacją może być wytwór nie tylko człowieka, ale np. komputera. Najogólniejszym przedmiotowym podziałem innowacji jest wyróżnienie zmian antropocentrycznych, społecznych, technicznych i biotycznych<sup>29</sup>. R. Schulz wyróżnił trzy zakresy znaczeniowe pojęcia „innowacje”<sup>30</sup>:

- w sensie czynnościowym oznacza operację zmieniania, proces,
- w sensie rzeczowym oznacza przedmiot, wytwór działań twórczych,
- w sensie atrybutywnym jest synonimem twórczych działań.

W swojej pracy przyjmuję atrybutywne znaczenie „innowacji” jako synonimu twórczości. Omawiane pojęcie stało się terminem używanym w wielu naukach. Dzięki pracom i pomysłom W. Okonia znalazło ono swoje zastosowanie także w pedagogice. Zagadnienia innowatyki pedagogicznej omówię w podrozdziale 4.3.

<sup>26</sup> Tamże, s. 61–62.

<sup>27</sup> J. Stankiewicz, *Wstęp...*, s. 30.

<sup>28</sup> Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne...*, s. 15–16.

<sup>29</sup> J. Stankiewicz, *Wstęp...*, s. 31–32; Różne typologie innowacji pedagogicznych omawia R. Schulz, w: *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s. 138–146.

<sup>30</sup> R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980, s. 108–114.

## 1.2. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne interpretacje twórczości

Wiodącym motywem rozważań filozoficznych nad twórczością jest jej związek z wolnością człowieka. R. Garaudy, podsumowując swoje rozważania o wolności i twórczości, to zagadnienie ujął następująco: „Chrześcijaństwo czy marksizm – identyfikujemy wolność z twórczością. Nasze humanizmy mają tę wspólną cechę, że chcą każdego człowieka uczynić człowiekiem, to jest twórcą”<sup>31</sup>. A. Grzegorzczak używa terminu „momenty twórczości”<sup>32</sup>, kiedy człowiek wykracza poza obowiązujące schematy. Momenty twórczości pozwalają na realizowanie metafizycznej wolności jednostki. Człowiek jest wolny wobec determinacji praw przyczynowych oraz wobec wartości. Wybiera, aby urzeczywistnić pewną wartość i wtedy doświadcza wolności. Wobec powyższego można stwierdzić, że twórczość człowieka spełnia się również w sferze moralnej jego życia. Etycznego sposobu życia nie można bowiem sprowadzić do zastosowania gotowej liczby recept<sup>33</sup>.

Działanie twórcze jest z gruntu wolnym, istnieją jednakże pewne ograniczenia, które w twórczości dopomagają, stając się środkiem do jej osiągnięcia, np. zasady metodologii sprzyjają pracy naukowej<sup>34</sup>. Jednocześnie zaś wolność człowieka nie łączy się z ideą przypadku. Człowiek wolny – jak stwierdził T. Gadacz – jest człowiekiem obliczalnym<sup>35</sup>.

W życiu człowieka istnieją sfery zdeterminowane umową społeczną, a obok nich sfery twórcze. A. Grzegorzczak podaje tu przykład pracy nauczycielskiej, pisząc:

---

<sup>31</sup> R. Garaudy, *Twórczość i wolność*, w: „*Życie i myśl*” 1967, nr 9.

<sup>32</sup> A. Grzegorzczak, *Życie jako wyzwanie*, Warszawa 1993.

<sup>33</sup> Tamże, s. 108; T. Gadacz, *Wychowanie do wolności*, w: *Poza kryzysem tożsamości*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1993, s. 101–102; L. Witkowski, *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Toruń 1990, s. 20–21.

<sup>34</sup> A. Grzegorzczak, *Życie...*, s. 134.

<sup>35</sup> T. Gadacz, *Wychowanie...*, s. 101.

[...] nauczyciel musi nauczać dzieci zgodnie z przyjętym programem nauczania i w wyznaczonych przez dyrektora godzinach, natomiast jakie zadania będzie dzieciom dawał, to zależy już od jego twórczości<sup>36</sup>.

Na możliwości wykorzystania tej sfery wolności w pracy zawodowej nauczyciela wskażę w drugiej części niniejszej publikacji.

Inna grupa analiz filozoficznych dotyczy powiązań tego, co uznajemy za twórczość z wyobrażeniami o istocie bytu i istocie poznawania. Jeśli przyjąć – jak przez lata bywało – że byt jest jednoznacznie określony i można o nim powiedzieć tylko jedną prawdę, to wiele z działań zwanych twórczymi, jest jedynie odkrywaniem, np. praca naukowa.

Jeśli jednak przyjmiemy, że byt jest zbiorem potencjalności, a prawda ujawnia się w momencie urealnienia którejś z tych potencjalności, to odkrywanie prawd naukowych zaczyna przypominać powoływanie do istnienia i pojęcie twórcy w odniesieniu do naukowca nie budzi zastrzeżeń<sup>37</sup>.

Filozofia dostarcza ogólnej wizji świata i w jej ramach ukazuje świat wartości. Wobec mody na postmodernistyczną negację wartości, sądzę, że konsekwentniej należałoby głosić poglądy przeciwne – iż istnieją wartości uniwersalne w świecie. Wartość taką, którą można realizować jest twórczość; stanowi ona zarazem środek do osiągnięcia innych wartości.

Na tle przeobrażeń w filozofii kształtuje się nowy obraz człowieka. Istotą człowieka nie jest już oświeceniowe poznawanie (poprzez wyjaśnianie), lecz Bildung, tłumaczone przez R. Rorty'ego jako budowanie<sup>38</sup>. Człowiek wydobywa coś z przyrody i historii, nie dla wiedzy, lecz na własny użytek, dla tworzenia siebie, samokształtowania, dla zrozumienia. Tym samym twórczość nabiera rangi ważnej kategorii filozoficznej.

Najistotniejsza bodaj dla zrozumienia fenomenu twórczości jest heurystyka, poszukująca i formułująca metody sprzyjające inwencji. Tę część rozważań filozoficznych – zagadnienia heurystyczne – podejmę w podrozdziale 6.1.1. Metodologiczne interpretacje twórczości

<sup>36</sup> A. Grzegorczyk, *Życie...*, s. 164.

<sup>37</sup> K. Najder-Stefaniak, *Kilka uwag z zakresu filozofii twórczości, w: Zagadnienia współczesnej heurystyki*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1995.

<sup>38</sup> R. Rorty, *Filozofia jako zwierciadło natury*, Warszawa 1994, s. 318.

zapoczątkowane w dobie współczesnej przez G. Polę pozwalają na dogłębne poznanie mechanizmów inwencji oraz sposobów postępowania twórczego.

W psychologicznych i socjologicznych koncepcjach twórczości widoczne są ślady teorii J. Deweya<sup>39</sup>, który ujmował procesy poznawania i rozwiązywania problemów jako procesy twórcze. Przyjął on, że procesy badania, w mniej zaawansowanej formie, występują w każdej sferze ludzkiego działania – od pracy produkcyjnej po zachowania moralne. Konieczność rozwiązywania problemów (badania) pojawia się wszędzie tam, gdzie człowiek działa w warunkach niepewności, czyli niemal w każdej sferze działań.

Psychologowie najwcześniej zainteresowali się problematyką twórczości, a więc w tej dziedzinie powstało najwięcej opracowań i definicji wyjaśniających fenomen tego zjawiska. Do jego zrozumienia przyczyniły się badania nad procesami poznawczymi, motywacyjnymi i nad rozwiązywaniem problemów. Interpretacje psychologiczne twórczości przedstawię szerzej w dalszej części prowadzonej analizy. Ta perspektywa jest ważna z punktu widzenia projektowanych badań empirycznych. W badaniach psychologicznych zwraca się uwagę na syndrom myślowo-wyobrażeniowy i emocjonalno-wolicjonalny, analizuje się procesy emocjonalne i aspiracje występujące podczas działań innowacyjnych oraz cechy ludzi twórczych<sup>40</sup>.

W znaczeniu socjologicznym najistotniejsze, jak się wydaje, jest społeczne podłoże innowacji. Akcentuje się także rezultat działalności twórczej, a definiuje się ją poprzez cechy wytworu, głównie jego nowość i cenneść. Nowość rozpatrywana jest ze względu na wytwory dotychczas zgromadzone w kulturze. Socjologiczne koncepcje zachowań twórczych zajmują się nimi, operując terminami zmiany i rozwoju. Skupiają się na podsystemach społecznych – gospodarce, nauce, oświacie itd.<sup>41</sup> Doprowadziły do rozszerzenia zbioru desygnatów „twórczości”.

Według H. G. Barnetta, istotą innowacji jest „wszelka myśl, zachowanie się lub rzecz jakościowo różna od istniejących dotychczas” oraz to wszystko, co jest spostrzegane przez osobnika jako nowe,

---

<sup>39</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988.

<sup>40</sup> J. Stankiewicz, *Wstęp...*, s. 29.

<sup>41</sup> R. Schulz, *Twórczość...*, s. 51.

niezależnie od obiektywnej nowości danej idei czy rzeczy, co jest traktowane jako nowa wartość kulturowa<sup>42</sup>. Zdaniem S. Popka,

pojęcie twórczości objęło nie tylko wyniki działalności twórczej (wytwory), ale również ludzkie charaktery (charakter twórczy), postawy twórcze, zdolności, czynności, krytykę twórczą, a głównie twórcze procesy, powodujące istotne zmiany w świadomości społecznej, w stanie kultury, sztuki, nauki, a także w życiu codziennym<sup>43</sup>.

Niektórzy badacze wskazują na podrzędność interpretacji psychologicznych wobec socjologicznych przy analizie twórczości<sup>44</sup>. Człowiek działający twórczo w znaczeniu socjologicznym jest również człowiekiem twórczym w znaczeniu psychologicznym, ale nie odwrotnie<sup>45</sup>.

W konkluzji tej części rozważań należy podkreślić, iż do całościowej analizy pojęcia i jego desygnatów niezbędne są niewątpliwie wszystkie trzy perspektywy. Pojęcie „twórczość” ulega bowiem dyferencjacji. „Twórczość” – do niedawna wyznaczona przez psychologiczne kategorie „nowości” i „oryginalności” – coraz bardziej zbliża się do obszaru desygnatów pojęć podmiotowość, kompetentność, profesjonalizm, w obszar nowoczesnej pracy ludzkiej<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> Cyt. za: J. Stankiewicz, *Wstęp...*, s. 28–29.

<sup>43</sup> S. Popka, *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988, s. 34.

<sup>44</sup> R. Schulz, *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, Warszawa 1990, s. 172–177.

<sup>45</sup> K. Drat-Ruszczak, *Osobowościowe...*, s. 31–39; J. Rudniański, *Nauka, twórczość, organizacja*, Warszawa 1976, s. 25–31; R. Schulz, *Teoretyczne...*, s. 161 i n.

<sup>46</sup> R. Schulz, *Twórczość...*, s. 155–156.

## Rozdział 2

# TWÓRCZOŚĆ – OPIS ZJAWISKA. UJĘCIE MODELOWE

Zjawisko twórczości jest różnorodnie interpretowane. Jego opisu najdogodniej jest dokonać, posługując się modelem R. Schulza. Charakterystykę twórczości w jej poszczególnych dziedzinach i wymiarach przedstawiam w podrozdziałach 2.1. i 2.2.

**Tabela 1.** Modelowe ujęcie twórczości. Dziedziny i wymiary twórczości

Wymiary twórczości	Dziedziny twórczości – kategorie zachowań twórczych jednostki			
	Autonomiczna działalność kulturotwórcza	Nowoczesna praca ludzka	Innowacyjne zachowania społeczne	Autokreacja
Podmiot twórczy	Twórca (inwentor), np. odkrywca, wynalazca, artysta, pisarz itp.	Innowator profesjonalny, np. nauczyciel-innowator, robotnik-racjonalizator, dyrektor itp.	Innowator społeczny, np. uczeń, obywatel, sportowiec, dowódca wojskowy itp.	Osoba twórcza, np. Albert Schweiter
Proces twórczy	Proces inwencyjny (odkrywczy, wynalazczy)	Proces innowacyjny (planowanie i realizacja „nowego produktu”)	Proces adaptacyjny (zmiana, rozwijanie nowych wzorów zachowania)	Proces samorozwoju (ukierunkowany i długofalowy proces kształtowania własnego „ja”)

Produkt twórczy	Innowacja jako składowy element kultury (odkrycia, wynalazki, dzieła sztuki; ogólnie – „nowa informacja”)	Innowacja jako produkt pracy nowoczesnej („nowy produkt”)	Innowacja jako nowy wzór zachowania (program zmiany)	Innowacja jako program rozwoju osobowości
Warunki (źródła twórczości) sytuacyjne i podmiotowe	Stan i wymogi kultury; potrzeby osobowości twórcy	Stan i wymogi pracy nowoczesnej; potrzeby osobowości innowatora profesjonalnego	Stan i wymogi środowiska społeczno-kulturowego; potrzeby osobowości innowatora społecznego	Stan i wymogi wewnętrznego środowiska człowieka; potrzeby „ja”

Źródło: R. Schulz, *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, s. 241.

## 2.1. Dziedziny twórczości

R. Schulz wyróżnia 4 zasadnicze kategorie aktywności ludzi (dziedziny twórczości):

- działalność kulturotwórczą (nauka, sztuka, literatura, technika),
- nowoczesną pracę ludzką (obejmującą szereg czynności i zawodów),
- innowacyjne zachowania społeczne (związane z pełnieniem coraz bardziej nieokreślonych ról, ze zdolnością uczenia się nowych wzorów zachowań),
- autokreację czyli samorozwój (w którym człowiek świadomie kontroluje podmiotową sferę swojej egzystencji, swojego środowiska wewnętrznego)<sup>47</sup>.

Ludzie są twórcami kultury w różnym zakresie i stopniu. W historii zaznaczyły się także społeczności tworzące wąskie określone kultury (np. Majowie). Niektórzy z nas, społecznie lub profesjonalnie, tworzą

<sup>47</sup> Tamże, s. 39 i n.

w zakresie różnych dziedzin kultury. Wreszcie zaś, pojawiają się wybitni twórcy innowacji (np. Kopernik lub Freud).

Nowoczesna, specjalizowana, kwalifikowana praca staje się twórczą. W tradycyjnych społeczeństwach procesy twórcze były proste. W sztywnych strukturach społecznych tylko jednostki decydowały się na odwagę przełamania *status quo*. Twórczość uprawiana była głównie w czasie wolnym od pracy, poza pracą i bez związku z pracą<sup>48</sup>. W zasadzie też przez ludzi nie pracujących, w dzisiejszym rozumieniu tego słowa. Obecnie do pracy ludzkiej przenikają elementy kreatywne. W zapomnienie odeszły poglądy, iż praca wyjątkowa. Traktowana jest teraz jako czynnik rozwoju. Być twórczym, oznacza przeobrażanie się z inwentora w innowatora.

Twórczość wkracza także w teren życia społecznego jednostki. Warunki życia i pracy wymuszają na człowieku kreatywność.

Twórczość ma miejsce wszędzie tam, gdzie podmiot funkcjonuje w zmiennym i złożonym środowisku i gdzie zachodzi konieczność poszukiwania (uczenia się) nowych dróg i metod działania<sup>49</sup>.

„Produkt twórczy” ma w tym wypadku charakter przenośny; jest to nowy wzór zachowania w odpowiedzi na modyfikacje otoczenia, jest decyzją o zachowaniu się podmiotu w niepewnym otoczeniu. Ten rodzaj twórczości wiąże się z zadaniami społecznymi – coraz bardziej nieokreślonymi – realizowanymi w związku z uczestnictwem w życiu zbiorowym.

Twórczość pojawia się również w sferze kierowania przez jednostkę samą sobą. Praktyka samorozwoju wyrasta ze źródeł społecznych, psychologicznych i aksjologicznych. Zagadnienia autokreacji człowieka stanowią – jak sądzę – ważną dziedzinę badawczą dla powstającej pedagogiki twórczości (podrozdział 4.8).

## 2.2. Wymiary twórczości

W modelowym ujęciu twórczości wyróżnia się 4 wymiary twórczości, które kolejno przedstawię:

---

<sup>48</sup> Tamże, s. 175–176.

<sup>49</sup> Tamże, s. 212.



- a) podmiot twórczy,
- b) proces twórczy,
- c) produkt twórczy,
- d) warunki twórczości.

Ad a) Tradycyjnie podmiot twórczy charakteryzuje się poprzez pryzmat jego osobowości; w sposób normatywny lub sprawozdawczy, wskazując cechy wyróżniające twórców. Charakterystyki takie składają się na „psychologiczne środowisko jednostki twórczej” i są wewnętrznymi warunkami twórczości. Będę o nich pisała, analizując ostatni wymiar modelu – „warunki twórczości”. R. Schulz uzupełnia dotychczasowe poglądy na temat podmiotu twórczego o optykę socjologiczną (charakterystykę roli innowatora). Człowiek z racji zajmowania określonej pozycji i pełnienia określonych funkcji demonstruje specyficzne zachowania. Zespół takich zachowań składa się na rolę, czyli opis uczestnictwa ludzi w życiu zbiorowym. Stosując kryterium treściowe, można wyróżnić 4 potencjalne rodzaje ról pełnionych przez podmioty twórcze<sup>50</sup>. Inwentor wzbogaca kulturę symboliczną o nowe składniki. Innowator profesjonalny to po prostu twórczy pracownik, tworzący nowe produkty i nowe usługi. Innowator społeczny tworzy nowe wzory zachowań. Mogą to być np. nowe metody wychowywania dzieci. Osoba twórcza jest natomiast twórcą własnej indywidualnej osobowości i jest zaangażowana w autokreację.

Ad b) Dla każdej z czterech kategorii zachowań twórczych proces twórczy występuje w innym wariantcie. Istnieją więc analogicznie do dziedzin twórczości 4 procesy twórcze – inwencyjny, innowacyjny, adaptacyjny i samorozwoju. R. Schulz scharakteryzował dwa z nich – inwencyjny i innowacyjny. W działalności kulturotwórczej proces twórczy jest celem samym w sobie. Istnieją dwie teorie antropologiczne, wyjaśniające proces tworzenia kultury<sup>51</sup>. Teoria adaptacji tłumaczy narodziny i rozwój kultury w terminach przystosowania się zbiorowości ludzkiej do zmian zachodzących w ich środowisku naturalnym. Teoria kontaktu kulturowego wyjaśnia genezę i przemiany kultury przenikaniem innowacji między poszczególnymi kulturami. Proces inwencyjny interpretowany jest w obszarze czterech teorii psychologicznych, a mianowicie asocjacionizmu, teorii postaci, psycho-

<sup>50</sup> Tamże, s. 301 i n.

<sup>51</sup> Tamże, s. 257 i n.

analizy oraz teorii rozwiązywania problemów<sup>52</sup>. Kolejny proces twórczy – proces innowacyjny – odnosi się do wszelkich przejawów nowoczesnej pracy ludzkiej, kończącej się nowymi wytworami, czyli innowacjami i obejmuje w pełnym cyklu 3 stadia – tworzenie innowacji, przepływ innowacji oraz przyswajanie innowacji. Istnieją trzy koncepcje tłumaczące ten proces<sup>53</sup>. Są to: model rozwiązywania problemów (różny dla techniki, oświaty czy przemysłu), model „przejścia od odkryć do zastosowań” (od nauki do techniki) i model dyfuzji innowacji (np. model E. M. Rogersa). Dwa pierwsze modele koncentrują się na stadiach tworzenia i przepływu innowacji. Model rozwiązywania problemów obejmuje fazy od przekładu potrzeby na problem, jego diagnozę, poszukiwanie i gromadzenie informacji, przystosowanie ich do własnych potrzeb, próbę i ocenę próby w terminach zaspokojenia potrzeby. Na model „przejścia od odkryć do zastosowań” składają się następujące etapy: wynalezienie lub odkrycie idei innowacji, opracowanie problemów (prac rozwojowych), wykonanie i standaryzacja innowacji oraz masowe rozpowszechnienie. Wyróżniane są trzy możliwe relacje powiązań odkryć i zastosowań – „nadaawca-odbiorca”, „ekspert-decydent”, „producent-konsument”. Trzeci model procesu innowacyjnego – koncepcja dyfuzji innowacji – koncentruje się na przyswajaniu innowacji. Obejmuje on kolejne fazy: świadomość istnienia innowacji, zainteresowanie, ocenę jej odpowiedzialności, próbę oraz trwałe przyswojenie<sup>54</sup>.

Ad c) Pojęcie wytworu twórczego definiowane przez psychologów dotyczy tych form, które uległy autonomizacji. Na kategorię desygnowującą wszelkie produkty twórczej aktywności R. Schulz wybiera **innowację** – jako nowe i lepsze rozwiązanie. Innowacje „to nic innego jak składowe elementy społecznego dorobku i doświadczenia; to „cegiełki”, z jakich zbudowana jest kultura – sztuczne środowisko życia człowieka”<sup>55</sup>.

Innowacjami mogą być przedmioty, wzory zachowania, idee. Często nie mają więc statusu odrębnych wytworów (jak np. nowa powieść

<sup>52</sup> Tamże, s. 259 i n.; A. Strzatecki, *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa 1969, s. 13 i n.

<sup>53</sup> Tamże, s. 264 i n.; R. Schulz, *Procesy...*, s. 117.

<sup>54</sup> R. Schulz, *Procesy...*, s. 117.

<sup>55</sup> Tenże, *Twórczość...*, s. 270.

czy nowy typ auta), lecz są raczej określonymi właściwościami zachowania człowieka. Innowacje są zróżnicowane pod względem treściowym. Mogą być produktami autonomicznej działalności kulturotwórczej, wytworami nowoczesnej pracy ludzkiej, nowymi wzorami zachowań społecznych lub programami autokreacji<sup>56</sup>. „**Nowość**” innowacji wiąże z sobą kontynuację z odnową. Ponieważ rozwój kultury zachodzi na zasadzie koniunkcji, nowe nie zawsze musi wypierać stare; mogą istnieć obok siebie. Punktem odniesienia „nowości” innowacji jest – w pedagogice i psychologii – kultura poszczególnych grup zawodowych lub doświadczenie poszczególnych jednostek jako członków danej zbiorowości. U powszechnione zmiany z czasem stają się normą, symbolem konserwatyzmu i stagnacji i wymagają zastąpienia znowu nowszym i lepszym rozwiązaniem. Innowacje określamy jako wytwory **lepsze**, bo lepiej zaspokajają potrzeby, pomnażają dobra, realizują nowe cele, dają więcej wiedzy, przynoszą głębsze informacje<sup>57</sup>.

Ad d) Najogólniej wyróżnia się 2 grupy warunków (źródeł) twórczości – wewnętrzne (inaczej podmiotowe, psychologiczne) i zewnętrzne (inaczej sytuacyjne, społeczne). Poniżej kolejno je przedstawię. Osobowość twórcy jest najczęściej badanym wymiarem twórczości. Bogata jest literatura przedstawiająca zestawy cech ludzi twórczych<sup>58</sup>. Interesująca na tle innych wydaje się analiza dokonana przez R. Schulza. Zaproponował on zróżnicowanie cech podmiotu twórczego na osobowe i pracownicze i zestawił je dla 4 kategorii: inwentora, innowatora profesjonalnego, innowatora społecznego i osoby twórczej<sup>59</sup>. Podstawową trudnością przy opisie podmiotowych warunków twórczości jest brak zgodności co do tego, jakie kategorie

---

<sup>56</sup> Tamże, s. 283.

<sup>57</sup> Tamże, s. 279.

<sup>58</sup> A. Góralski, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1980, s. 350–355; J. Koziński, *Czynność myślenia*, w: *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1978, s. 407–410; Z. Pietrasinski, *Myślenie...*, s. 79; S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*, w: *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, Lublin 1987, s. 127–133; P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1988, s. 213–214; R. Schulz, *Twórczość...*, s. 329 i n.; A. Strzałęcki, *Wybrane...*, s. 23–24.

<sup>59</sup> R. Schulz, *Twórczość...*, s. 317 i n.

cech należałoby w charakterystyce ludzi twórczych uwzględnić. Według R. Schulza wśród czynników wewnętrznych, wpływających na kreatywność, znajdują się – wiedza, umysł (cechy intelektualne), motywacja, osobowość, system wartości<sup>60</sup>. Posługując się tymi właśnie kategoriami, dokonam ogólnej charakterystyki ludzi twórczych.

**Wiedza** jest podstawową bazą, „materiałem” do tworzenia. Im jest bardziej wieloraka, różnorodna, rozmaita, tym prawdopodobieństwo uzyskania twórczych wyników przez jednostkę jest wyższe. „Ktoś, kto jest w wąskim zakresie specjalistą, nigdy nie zostanie prawdopodobnie nowatorem”<sup>61</sup>. Podobnie problem ujmuje E. Nęcka pisząc, że ekspert zwykle przypomina sobie gotowe rozwiązania zamiast wymyślać nowe<sup>62</sup>.

Wśród **cech intelektualnych** twórców wielu autorów za najistotniejsze uważa takie, jak: otwartość, elastyczność myślenia, zdolność dostrzegania ładu w doświadczeniu, niezależność intelektualna, inteligencja, uzdolnienia (talent)<sup>63</sup>. W badaniach empirycznych najczęściej przytaczane jest stanowisko J. P. Guilforda w sprawie struktury intelektu i wymieniane są takie właściwości umysłu twórcy, jak wrażliwość na problemy, płynność myślenia, giętkość myślenia i oryginalność myślenia.

**Motywację** do działań twórczych cechuje jej wyjątkowa siła oraz specyfika treściowa. Jest to motywacja wewnętrzna, nieinstrumentalna. Liczne eksperymenty psychologiczne potwierdzają związek aktywności twórczej z autonomiczną motywacją poznawczą, zaciekawieniem, zainteresowaniami<sup>64</sup>. Innym rodzajem motywacji warunkującej inwencję jest wyróżniona przez J. Kozińskiego motywacja hubrystyczna (motywacja pobudzająca twórczość i jej towarzysząca; jest motywacją wzrostu i rzadko bywa zaspokajana osiągnięciem celu, zwykle pobudza do dalszej twórczości)<sup>65</sup>.

<sup>60</sup> Tamże, s. 329 oraz R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 169 i n.

<sup>61</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 172.

<sup>62</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987, s. 192.

<sup>63</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 172–175.

<sup>64</sup> Wskazują na to badania m.in. M. Janiszewskiego, A. Tokarz, J. Trzebińskiego.

<sup>65</sup> J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

Wśród wielu stanowisk dotyczących **osobowości** ludzi twórczych przytoczę za A. Góralskim<sup>66</sup> indeks cech zestawiony przez F. H. Andersona i C. Taylora:

- „– wybitna odwaga, entuzjazm, energia,
- rzetelność, prostolinijność,
- umiejętność koncentracji,
- wytrwałość, zdolność do wytężonego trudu,
- umiejętność współpracy,
- spontaniczność, bezpośredniość,
- umiejętność komunikowania się,
- pomysłowość, zmyślność,
- intuicja,
- dążenie do znajomości faktów, do poznawania prawidłowości, do samorealizacji, do rozwoju, do rodzenia się na nowo,
- zdolność do szybkiego przyswajania wiedzy, przewyższania nawyków myślowych, do widzenia zadania jako całości, analizy kombinatorycznej, syntezy, wartościowania zjawisk i argumentacji, do zadziwiania się światem,
- giętkość, zdolność dostosowywania się do nowych faktów i okoliczności,
- umiejętność odrzucania nieistotnego,
- niezależność, sceptycyzm,
- oryginalność myślenia,
- zamiłowanie do pozornego bałaganu”.

Nowym, silnie podkreślanym przez R. Schulza, warunkiem twórczości jest **system wartości**. Na system ten (podnoszący rangę kreatywności) składają się – orientacja przyszłościowa (realizacja tego, co możliwe), orientacja innowacyjna (aprobata zmian), intelektualizm (przypisywanie wysokiej wartości nauce, wiedzy i wykształceniu), indywidualizm oraz aktywizm (czynny stosunek do rozwiązywania problemów, czynne kształtowanie swojego losu; przekonanie, że więcej zależy od ludzkiego wysiłku, niż od przeznaczenia)<sup>67</sup>. O ile warunki zewnętrzne niejako zmuszają człowieka do zachowań twórczych, o tyle system wartości powoduje, że ludzie chcą być twórczy. W wielu

<sup>66</sup> A. Góralski, *Twórcze...*, s. 350–351.

<sup>67</sup> R. Schulz, *Twórczość...*, s. 338–340.

klasyfikacjach potrzeb ludzkich twórczość zajmuje najwyższe miejsca (T. Kocowski, A. Maslow).

Związek twórczości z problematyką wartości akcentowany jest także przez innych badaczy. A. Góralski, konstruując swój autorski trening twórczości, tak go zaplanował, by stał się „środkiem do urzeczywistnienia programu osiągnięcia wartości”<sup>68</sup>. Jego podstawą stała się następująca definicja:

Działanie jest twórcze, gdy zmierza do osiągnięcia wartości humanistycznej i jest przedsięwzięte w sytuacji niedostatku środków<sup>69</sup>.

Według tego autora twórczość jest uwarunkowana potrzebą osiągnięcia wartości. Potrzeby tej nigdy nie można zaspokoić, nie można jej zadośćuczynić. Czyżbyśmy więc byli skazani na twórczość? A. Góralski odpowiada: „Czymś trzeba sobie zasłużyć na miano człowieka”<sup>70</sup>.

Podobne aspekty porusza J. Koziński, pisząc:

działania transgresyjne stają się najbardziej specyficzną cechą jednostki. Zmieniają one egzystencję biologiczną w los człowieka<sup>71</sup>.

I na zakończenie tej części rozważań przytaczam opinię J. Deweya na ten temat.

Czasami myśli się o postępie jako zbliżaniu się do już poszukiwanych celów, ale jest to niższa forma postępu, bo wymaga jedynie ulepszenia środków działania albo technicznego postępu. Ważniejsze formy postępu to wzbogacenie pierwotnych celów i tworzenie nowych. Pragnienia nie są ustaloną wielkością, a postęp nie oznacza jedynie wzmożonego zaspokojenia potrzeb. W miarę wzrostu kultury i nowego opanowania przyrody pojawiają się nowe pragnienia<sup>72</sup>.

**Pozapodmiotowe** (zewewnętrzne, społeczne) warunki twórczości to czynniki materialne, techniczne, społeczne i kulturowe. Wpływają one na inicjowanie, treść, przebieg oraz rezultaty aktywności twórczej. Zewnętrzne warunki twórczości odróżnia się od środków, które intencjonalnie mogą być podejmowane do intensyfikowania kreatywno-

<sup>68</sup> A. Góralski, *Być nowatorem...*, s. 144.

<sup>69</sup> Tamże, s. 143.

<sup>70</sup> A. Góralski, *Twórcze...*, s. 27.

<sup>71</sup> J. Koziński, *Koncepcja...*, s. 12.

<sup>72</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1960, s. 238.

ści<sup>73</sup>. Jako ilustrację tego wymiaru twórczości przedstawiam warunki, które R. Schulz zaproponował do analizy działalności innowacyjnej nauczyciela<sup>74</sup>. Są to następujące kategorie:

1. Wymogi i warunki środowiska pracy – typ realizowanych zadań, ilość wykonywanej pracy, formalizacja działań, autonomia profesjonalna, wymóg innowacyjności, zasoby (środki finansowe, wyposażenie techniczne, atrakcyjne propozycje teoretyczne).

2. Cechy profesjonalnej grupy odniesienia – liczebność grupy, skład grupy, normy grupowe, interakcja grupy, przywództwo grupowe.

3. Profil społeczny nauczyciela-nowatora – status społeczny, integracja z grupą (rodzaj uczestnictwa w życiu grupy i internalizacja norm grupowych).

4. Stosunki władzy – rodzaj władzy, rodzaj stosunków przełożony-podwładny, styl kierowania, styl kierowania w aspekcie jego nasylenia elementami innowacyjnymi.

5. Własności szkoły jako organizacji – cele i program działania szkoły, wielkość szkoły, własności zespołu nauczającego, cechy społeczności uczniowskiej, zasoby szkoły, ogólny poziom dydaktyczno-wychowawczy, zaangażowanie szkoły w działalność badawczo-rozwojową, etos szkolny, właściwości strukturalne szkoły, usytuowanie środowiskowe, związki z nadsystemem.

Opis twórczości w powyższej postaci jest niekompletny. Istniejąca morfologia „gubi” ważne „perspektywy oglądu”. Kierując się sugestiami A. Góralskiego, wskazać należałoby na następujące kategorie „nieobecne” w tej analizie:

1. Ważnymi dziedzinami twórczości, wykraczającymi poza zachowania jednostkowe są transcendencja (nowe sposoby bycia w świecie) oraz trwanie (nowe wzorce zachowywania się świata).

2. Ważnymi wymiarami twórczości, rozumianymi jako „aspekty poznawcze”, są zadania twórcze, ocena rezultatów twórczości i przekaz doświadczeń twórczych (realizacja relacji „uczeń-mistrz”).

3. Wobec powyższego model ulec powinien wzbogaceniu o nowe wiersze i kolumny:

<sup>73</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 195.

<sup>74</sup> Tamże, s. 198 i n.

– rodzaje zadań twórczych – ontyczne (które mają za przedmiot nową transcendencję, w tym także kreację nowych wartości), osiąganie wartości (tworzenie kultury), praktyczne (związane z pracą ludzką), zmiany stanu rzeczy, zachowania stanu rzeczy, formowania stanu i funkcjonowania osoby ludzkiej;

– sposoby oceny rezultatów twórczości – np. według kryteriów zupełności, sprawstwa, efektywności, stopnia zmiany, stopnia zachowania, harmonijności;

– formy przekazu doświadczeń twórczych – np. konstrukcja i przyswojenie, otwartość i czynne poznanie, opieka i nabywanie mistrzostwa, trening i próbowanie, tradycja i naśladownictwo, samodoskonalenie.



## Rozdział 3

# PROBLEMATYKA TWÓRCZOŚCI W KONCEPCJACH PSYCHOLOGICZNYCH

### 3.1. Różnorodność w interpretacjach zjawiska

W *Słowniku psychologicznym*<sup>75</sup> pod red. W. Szewczuka twórczość zdefiniowana jest jako:

[...] działalność człowieka, której efektem jest wzbogacenie sposobów życia człowieka, jego poznanie rzeczywistości – także samego siebie, wzbogacenie świata kultury w najszerszym słowa znaczeniu. Wbrew, opartej na idealistycznej koncepcji, tradycji ograniczającej pojęcie twórczości do obszaru sztuki, literatury i nauki nie ma takiej dziedziny działalności, w której nie byłoby miejsca dla twórczej aktywności człowieka.

Zdefiniowana została też osobowość twórcza jako:

[...] osobowość, którą niezależnie od wieku i dziedziny działalności człowieka cechują następujące specyficzne właściwości: głębokie zainteresowanie i silny napęd motywacyjny, samodzielność myślenia i łatwość różnych sposobów ujmowania, otwartość na problemy i potrzeba doskonalenia własnego działania; zakres i jakość tych cech u konkretnej jednostki zależy przede wszystkim od historii jej życia, całokształtu oddziaływań wychowawczych i opanowania sztuki samowychowania.

Obie definicje wykazują duży zakres ogólności i trudno byłoby na ich podstawie odróżnić to, co twórcze, od tego, co nietwórcze. Na trudności w definiowaniu twórczości wskazuje większość psychologów zajmujących się inwencją człowieka. M. Debesse napisał, że pojęcia „twórczość” nie umieszczono we francuskim *Dictionnaire de L'Academie Française*, gdyż jak brzmiał jeden z argumentów „zawiera ono wszystkie rozkosze i wszystkie ułomności”<sup>76</sup>.

<sup>75</sup> *Słownik psychologiczny*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1979.

<sup>76</sup> M. Debesse, *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, t. 1, pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta, Warszawa 1988, s. 215.

Właściwszą drogą do zrozumienia fenomenu twórczości, jak się wydaje, jest nie tyle analiza definicji, ile analiza interpretacji i kontekstów, w jakich rozpatrywana była i jest twórczość. W obrębie kolejnych kierunków psychologicznych, wraz z rozwojem tej dyscypliny, pojawiały się różne interpretacje twórczości. W tym miejscu pragnę je jedynie zasygnalizować<sup>77</sup>. Najstarszą teorią psychologiczną podejmującą zagadnienia twórczości był asocjacionizm. Twórczość ujmowano w nim jako mechaniczny proces skojarzeń czasami odległych nawet elementów. W wyobraźni człowieka elementy łączą się ze sobą na zasadzie analogii, dając nowe wyniki. Zdaniem asocjacionistów zdolności twórcze można rozwijać poprzez trening skojarzeń. Pionier psychologii twórczości – T. Ribot – wyróżnił cztery fazy twórczego myślenia – załazek, inkubacja, rozkwitanie i uzupełnienie. Do tych koncepcji badacze nadal wracają. Istnieją próby ich syntezy z teoriami twórczości jako myślenia dywergencyjnego<sup>78</sup>.

Równolegle niemal rozwijała się psychoanaliza. Ujawnianie działania twórcze traktowane były przez Z. Freuda jako wskaźnik zaburzeń w zaspokajaniu naturalnych popędów. W tym sensie jest to koncepcja diagnostyczna. Psychoanaliza stworzyła konfliktowy model twórczości. Według niego źródłem inwencji są antynomie. Działania twórcze pozwalają człowiekowi przywracać równowagę. Twórczość stanowi swoisty mechanizm obronny, zapobiegający frustracjom i nerwicom; sublimację popędu seksualnego<sup>79</sup>.

Behawioryści ujmowali twórczość mechanistycznie i jednostronnie. Uznawali, że jest ona wynikiem odpowiedniego warunkowania instrumentalnego. Tak więc zdolności do twórczych reakcji byłyby wynikiem systemu wychowawczego (systemu kar i nagród) domu rodzinnego. W podejściu psychologów postaci do kreatywności człowieka stwierdzono m.in., że inwencja i odkrycie czegoś nowego następuje poprzez naruszanie wewnętrznej równowagi człowieka i reor-

---

<sup>77</sup> Na ten temat pisze E. Grabowska, *Przegląd ujęć zjawiska twórczości w psychologii*, w: *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Zbiór 5*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1984.

<sup>78</sup> M. S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.

<sup>79</sup> A. Strzalecki, *Wybrane...*, s. 18.

ganizacji wewnętrznej. Twórczość jest tu zaprzeczeniem rozumowania logicznego<sup>80</sup>.

W merytorycznej opozycji do psychoanalizy kształtowały się koncepcje twórczości w psychologii humanistycznej. Założono, że człowiek jest potencjalnie twórczy, a aktywność ta nie jest czymś wyjątkowym, nie wymaga osobliwej struktury umysłu czy osobowości. A. M. Maslow wśród pięciu głównych potrzeb człowieka wymienia potrzebę samorealizacji, którą uznaje za pierwotną motywację do twórczości. Twórczość jako samorealizacja, swobodna autoekspresja jest ważniejsza niż tworzenie trwałych dzieł i wartości.

Musimy zdać sobie sprawę, że jednostka tworzy głównie dla własnej satysfakcji, bowiem zachowanie twórcze stanowi w istocie jedną z dróg jej samoaktualizacji<sup>81</sup>.

Czynnikami zewnętrznymi sprzyjającymi twórczości są wolność, porozumienie i środowisko. Harmonia, swoboda, zaspokojenie podstawowych potrzeb sprzyjają wyzwalanii potencjalnych właściwości człowieka – jego twórczości. Aby człowiek był twórczy, musi być wolny od wszelkich konfliktów i obciążeń, z tego względu C. R. Rogers podkreślał znaczenie działań terapeutycznych<sup>82</sup>.

Zdaniem J. Kozińskiego, współcześnie dla całościowej interpretacji twórczości potrzebne są jednocześnie psychoanalityczne i humanistyczne modele twórczości, traktowane komplementarnie<sup>83</sup>.

Nowszym podejściem do twórczości są koncepcje poznawcze. Prezentuje je m.in. J. Bruner, przedstawiając teorię związku myślenia twórczego z kodowaniem danych<sup>84</sup>. Ujmuje człowieka jako jednostkę wórczą i myślącą, przetwarzającą informacje. Człowiek wychodzi poza dostarczone informacje, aktywnie buduje wiedzę poprzez odnośzenie informacji do posiadanych już struktur poznawczych. Myślenie wórcze występuje wówczas, gdy człowiek dostrzega powiązania mię-

<sup>80</sup> Tamże, s. 15.

<sup>81</sup> C. R. Rogers, *W kierunku teorii twórczości*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka, D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków 1980, s. 101.

<sup>82</sup> Tamże.

<sup>83</sup> J. Koziński, *Koncepcja...*, s. 84–86.

<sup>84</sup> J. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.

dzy danymi pozornie nie mającymi ze sobą nic wspólnego. Część kognitywistów uznaje sam fakt poznania za proces twórczy<sup>85</sup>.

Na wyraźne wyodrębnienie zasługują poglądy na twórczość, które wypływały z psychometrycznego podejścia do kreatywności. Nacisk kładą one nie tyle na czynniki merytoryczne, lecz na możliwość pomiaru. W tym nurcie mieści się koncepcja J. P. Guilforda – trójczynnikowy model intelektu, uwzględniający zdolności myślenia twórczego<sup>86</sup>.

Współcześnie w psychologicznych interpretacjach twórczości zdaje się dominować podejście humanistyczne i poznawcze.

### 3.2. Główne zagadnienia psychologii twórczości

Poniżej podejmę niektóre zagadnienia z zakresu psychologii twórczości. Konieczność szerszego omówienia psychologicznych aspektów twórczości wynika z faktu, iż niezależnie od rodzaju i miary twórczości, jej mechanizmy wewnętrzne są takie same. Drugim powodem jest fakt, że zmienne psychologiczne stały się podstawą pomiaru testowego w badaniach eksperymentalnych, które zaprojektowałam.

Psychologia twórczości jest psychologią aktywności twórczej człowieka<sup>87</sup>. Na kształtowanie się głównych kierunków jej badań wpłynęły sposoby rozumienia aktywności twórczej. Przyjęcie za T. Kocowskim trzech ujęć definicyjnych aktywności twórczej pozwoli na uporządkowanie i krótką charakterystykę głównych rozważań z tego zakresu.

Spotyka się następujące podejścia w interpretowaniu aktywności twórczej, odróżniające ją od innych rodzajów działalności człowieka:

- poprzez określenie sytuacji problemowych wymagających myślenia twórczego
- poprzez charakterystykę istotnych osobliwości procesu twórczego

---

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> J. P. Guilford, *Natura...*

<sup>87</sup> T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, pod red. H. Sękowej i A. Tokarz, Poznań 1991, s. 9.

i twórczej aktywności

– poprzez określenie cech wytworów uznawanych za twórcze<sup>88</sup>.

Te 3 grupy zagadnień uzupełnię o analizy 2 nurtów równoległych badań psychologicznych – nad osobowością ludzi twórczych oraz warunkami twórczości<sup>89</sup>. W pierwszej wyróżnionej grupie zagadnień twórczość utożsamiana jest z rozwiązywaniem problemów. Z kreatywnością mamy do czynienia wówczas, kiedy w sytuacji problemowej istnieje niepewność co do któregoś z jej elementów i zawodzą procedury algorytmiczne. A. Góralski używa tu pojęcia „niedostateczność środków lub sposobów”<sup>90</sup>. W tym ujęciu pojawia się podział na 2 rodzaje twórczości – formułowanie nowych pytań i problemów oraz generowanie nowych odpowiedzi. Badacze zwracają uwagę, iż ten pierwszy rodzaj twórczości jest trudniejszy i jednocześnie ważniejszy (A. Góralski, J. P. Guilford, E. Nęcka, J. Koziński). W polskiej psychologii stanowisko utożsamiania twórczości z rozwiązywaniem problemów prezentuje np. J. Koziński, twierdząc, że

„twórczość polega na rozwiązywaniu problemów”<sup>91</sup>.

Pogląd ten wyraża także J. P. Guilford, który pisze:

Rozwiązywanie problemów i myślenie twórcze mają ze sobą tak wiele wspólnego, że można je traktować jako to samo zjawisko. [...] Jest coś z twórczości w każdym spontanicznym rozwiązywaniu problemów, a myślenie twórcze jest traktowane jako środek prowadzący do rozwiązania jakiegoś problemu<sup>92</sup>.

W znaczeniu procesualnym aktywność twórcza jest ujmowana przez psychologów jako aktywność potencjalna, stwarzająca warunki o uzyskania twórczego efektu<sup>93</sup>. Proces twórczy jest tu procesem psychicznym. W jego wyniku jednostka może – bez żadnych przeja-

<sup>88</sup> Tamże, s. 9.

<sup>89</sup> O tych nurtach badań wspominają w swoich pracach T. Stasiński, *Twórczość dydaktyczna nauczycieli-polonistów*, Prace Pedagogiczne, t. 36, Wrocław 1982; J. Strzatecki, *Wybrane...*

<sup>90</sup> A. Góralski, *Twórcze...*, s. 25.

<sup>91</sup> J. Koziński, *Koncepcja...*, s. 86.

<sup>92</sup> J. P. Guilford, *Natura...*, s. 593.

<sup>93</sup> A. Tokarz, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław 1985, s. 12.

wów zachowania jawnego – wypracować nowy wynik w postaci idei czy pomysłu. Wytwór taki nie jest dziełem w ścisłym znaczeniu tego słowa (przynajmniej do czasu, gdy się zmaterializuje). Proces twórczy może organizować działanie, dzięki któremu człowiek wytwarza nowe i wartościowe dzieło materialne – wtedy występuje i proces twórczy i działanie twórcze<sup>94</sup>. Kryteria procesualne pozwalają przypuszczać, czy dana aktywność stwarza szanse twórczych efektów<sup>95</sup>. Wśród cech procesu twórczego psychologowie wymieniają najczęściej jego heurystyczność i nieciągłość (teoria inkubacji i teoria olśnienia). Oryginalna jest wypowiedź w tej kwestii J. S. Brunera:

Znakiem rozpoznawczym twórczego przedsięwzięcia będzie dla mnie takie działanie, którego wynikiem jest skuteczne zdziwienie<sup>96</sup>.

Poniżej przedstawiam kilka charakterystycznych w psychologii ujęć procesu twórczego:

Proces twórczy jest tym samym co kombinacja i synteza różnych elementów w rzeczywistości. Proces twórczy łączy je i integruje w sposób oryginalny i nieoczekiwany<sup>97</sup>.

Istota procesu twórczego polega głównie na reorganizacji poprzedniego doświadczenia i stwarzaniu w oparciu o jego elementy nowych kombinacji i nowych zestawień<sup>98</sup>.

Na proces twórczy składa się szereg czynności psychicznych i zabiegów fizycznych mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot (dziecko, człowieka dorosłego), w którym zasadniczy udział biorą: wyobraźnia twórcza – fantazja, myślenie dywergencyjne (heurystyczne), nastrój emocjonalny, procesy motywacyjno-wolitionalne (wola działania), w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegów w przekształcaniu rzeczywistości wewnętrznej i własnego »ja«<sup>99</sup>.

<sup>94</sup> E. Nęcka, *Proces...*, s. 8–10.

<sup>95</sup> T. Kocowski, *Szkice...*, s. 12.

<sup>96</sup> J. S. Bruner, *Poza dostarczone...*, s. 362.

<sup>97</sup> A. Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i twórczość*, Wrocław 1971, s. 16.

<sup>98</sup> Z. Pietrasiński, *Psychologia sprawnego myślenia*, Warszawa 1961, s. 105.

<sup>99</sup> S. Popek, *Psychologiczna analiza wychowawczych wartości procesu kreacji plastycznej*, „Plastyka w Szkole” 1975, nr 5, s. 231.

E. Nęcka nazwał proces twórczy interakcją twórczą<sup>100</sup>. (Koncepcję tę omawiam szerzej w podrozdziale 3.5.); J. Koziński traktuje proces twórczy jako proces rozwiązywania problemów.

Stanowiska analizujące twórczość poprzez badanie jej wytworów akcentują wartość i społeczną doniosłość efektów aktywności kreacyjnej. Reprezentatywna jest klasyczna definicja Z. Pietrasińskiego: „Twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne a zarazem społecznie wartościowe<sup>101</sup>. Stosowanie tego kryterium w psychologii budzi wątpliwości badaczy<sup>102</sup>. Obok nowości, użyteczności, wartościowości i odpowiedniości pojawia się inna cecha charakterystyczna wytworu aktywności twórczej – oryginalność. Niektórzy psychologowie uważają ją za najważniejszą i niezbędną cechę twórczości, a pojęcia: zachowanie oryginalne, produkt oryginalny, myślenie oryginalne traktują jako synonimy zachowania, produktu i myślenia twórczego<sup>103</sup>. Oryginalność w modelu intelektu opracowanym przez J. P. Guilforda jest jedną ze zdolności myślenia dywergencyjnego.

Oryginalność to zdolność wytwarzania niezwykłych, pomysłowych i odległych odpowiedzi; pozwala wyjść poza banalne, dobrze znane z doświadczenia relacje<sup>104</sup>.

Badania nad osobowością ludzi twórczych rozwijają się w wielu kierunkach. Analizy dotyczą zdolności myślenia twórczego, uzdolnień specjalnych oraz cech intelektualnych. Drugi nurt badań to analizy cech charakterologicznych, wolicjonalnych i emocjonalnych. Istnieje obszerna literatura dotycząca tego zagadnienia, nie będę więc go rozwijała. Wątek ten podjęłam, charakteryzując ogólnie twórczość i jej wymiary. W tym nurcie badań pojawia się „twórczość” jako nazwa postawy. Postawa twórcza jest to

[...] ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, na-

<sup>100</sup> E. Nęcka, *Proces...*

<sup>101</sup> Z. Pietrasiński, *Myślenie...*, s. 10.

<sup>102</sup> T. Kocowski, *Szkice...*, s. 11.

<sup>103</sup> J. Trzebiński, *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, s. 6-7.

<sup>104</sup> J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968, s. 155.

stawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk a także własnej osobowości<sup>105</sup>.

Postawa twórcza rozwija się u człowieka dzięki integracji trzech czynników: zdolności ogólnych (inteligencji), zdolności specjalnych (np. muzycznych, plastycznych) oraz uzdolnień twórczych.

Znaczna część rozważań dotyczących twórczości porusza zagadnienia związane z jej uwarunkowaniami psychologicznymi. Szuka się przeszkód i stymulatorów twórczości. Wśród wielu poglądów interesujące wydaje się zdanie E. Nęcki, który uważa, że przeszkodą dla twórczości nie jest czynnik zewnętrzny sam w sobie, ale formuła przekładu tego czynnika na procesy psychiczne<sup>106</sup>. Przeszkody grupuje on w cztery kategorie, tj. dotyczące zapobiegania procesom twórczym, przedwczesnego ich przerywania, zakłócania oraz ograniczania. Pytanie o przeszkody – według tego autora – winno być pierwotne wobec pytań o czynniki pobudzające twórczość. Często bowiem wystarczy wyeliminować przyczyny-przeszkody, aby wzmóc twórczość, bez stymulowania; przy czym ten sam efekt uzyskujemy mniejszym nakładem sił<sup>107</sup>.

Problematykę stymulowania działań twórczych podejmę w oddzielnej części pracy.

### 3.3. Czynnikowy model intelektu S. I. wg J. P. Guilforda

Szczególną rolę w ujmowaniu problemów twórczości – głównie myślenia twórczego – odegrały badania J. P. Guilforda i opracowany przez niego czynnikowy model struktury intelektu S. I. (structure of intellect)<sup>108</sup>, zastosowany do sklasyfikowania czynników intelektualnych zgodnie z ich treścią, rodzajem wykonywanych operacji i wytworami. Model ten omówię szerzej, jako że ustalenia J. P. Guilforda stały się podstawą do części badań empirycznych.

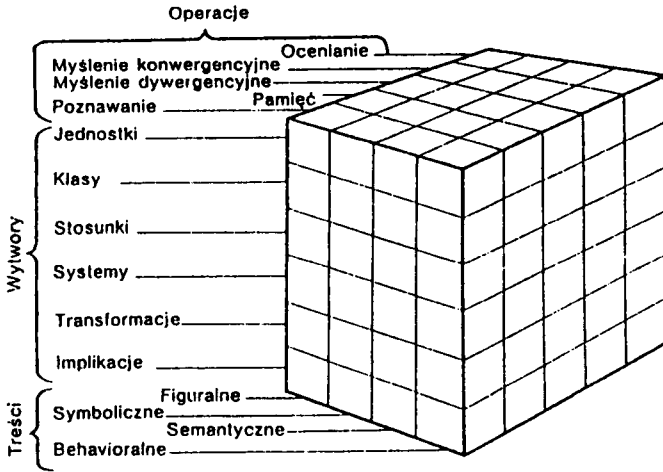
<sup>105</sup> S. Poppek, *Zdolności i uzdolnienia twórcze – postawy teoretyczne*, w: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, pod red. S. Popka, Warszawa 1988, s. 27.

<sup>106</sup> E. Nęcka, *Proces...*, s. 121 i n.

<sup>107</sup> Tamże, s. 6 i n.

<sup>108</sup> J. P. Guilford, *Natura...*





Źródło: J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968, s. 137.

Rysunek 1. Teoretyczny model struktury intelektu według J. P. Guilforda

J. P. Guilford przyjął, że organizm jest mechanizmem podobnym do maszyn cyfrowych: przyjmuje informacje, przechowuje je, wytwarza na ich podstawie nowe informacje i ocenia wyniki swojej działalności<sup>109</sup>. Statyczny model S. I., oparty na analizie czynnikowej, jest trójwymiarowy. Składa się z trzech kategorii struktur – treści, wytworów i operacji. Model obejmuje cztery rodzaje materiału (treści wykonywanych operacji) – figuralne, symboliczne, semantyczne i behawioralne oraz sześć rodzajów wytworów (form informacji) – jednostki, klasy, relacje, systemy, przekształcenia i implikacje. Za najważniejszy wymiar intelektu autor uznał operacje, wyróżniając pięć rodzajów – pamięć, ocenianie, wytwarzanie konwergencyjne i dywergencyjne oraz poznawanie. Zdolności zostały zgrupowane w 5 klas, według rodzaju wykonywanych operacji. W sumie model obejmuje 120 elementarnych zdolności intelektualnych człowieka. Nie wszystkie są odkryte i opisane. Pozycja każdej z nich jest wyznaczona przez kate-

<sup>109</sup> Tamże, s. 134–135.

gorię operacji, treści i wytworu, „zajmując” oddzielny sześcian. Do pomiaru poszczególnych zdolności opracowano specjalne zadania, testy. Na podstawie poziomu ich wykonania wnioskuje się o zdolnościach intelektualnych człowieka.

Najczęściej badane są zdolności poznawcze (odbioru informacji). Zdolności pamięci są względnie niezależne od pozostałych (dotyczą przechowywania informacji). Zdolności oceniania są znane najłatwiej. Ocenianie jest procesem porównywania wytworów informacji z informacjami znanymi, zgodnie z logicznymi kryteriami. Natomiast dwie pozostałe klasy umiejętności dotyczą zdolności produktywnych. Są to wytwarzanie konwergencyjne i wytwarzanie dywergencyjne. Wytwarzanie konwergencyjne jest szczególnie ważne dla dziedzin wymagających rygoru myślenia, gdy z posiadanych informacji generujemy logiczne konieczności. Zdolności wytwarzania dywergencyjnego są utożsamiane z myśleniem twórczym.

W modelu S. I. znajdują się 24 zdolności elementarne, składające się na myślenie twórcze. Spośród nich zbadano 16. Wytwarzanie dywergencyjne to

generowanie informacji na podstawie informacji danej, przy czym nacisk położony jest na różnorodność i ilość produktów wygenerowanych z tego samego źródła; prawdopodobnie wchodzi tu w grę transfer<sup>110</sup>.

Przy wytwarzaniu systemów (np. przy pisaniu zdań) powstałe konstrukcje w całości prawdopodobnie nigdy nie istniały. Przypominane są więc tylko części składowe – pojęcia i symbole, lecz wytworzone ich specyficzne połączenie jest nowe. Myślenie dywergencyjne człowieka aktywizuje się w sytuacjach problemowych, gdy problemy mają charakter otwarty, a więc istnieje wiele ich poprawnych rozwiązań. Analogicznie – myślenie konwergencyjne zachodzi przy rozwiązywaniu problemów zamkniętych, mających jedną poprawną odpowiedź. Podobny podział problemów zastosowali także w swych koncepcjach J. Dewey i J. S. Bruner.

Kategorie treści i wytworów pełnią różną rolę w myśleniu twórczym ludzi<sup>111</sup>. Studenci szkół plastycznych uzyskują wysokie wyniki w testach figuralnych wytwarzania dywergencyjnego. Pracownicy re-

---

<sup>110</sup> J. P. Guilford, *Natura...*, s. 410–411.

<sup>111</sup> Tamże, s. 321–323.

klamy potwierdzają swoje uzdolnienia w sferze semantycznej. Analogicznie – matematycy osiągają najwyższe noty w testach dywergencyjnego wytwarzania informacji symbolicznych. Niestety, najmniej znane są zdolności myślenia twórczego w oparciu o materiał behawioralny. Według J. P. Guilforda

[...] treść behawioralną można określić jako informację zasadniczo niewerbalną, zawartą w interakcjach pomiędzy ludźmi, przy czym ważną rolę odgrywa uświadomienie sobie uwagi, spostrzeżeń, myśli, pragnień, uczuć, nastrojów, emocji, intencji i działań zarówno innych osób, jak i naszych własnych<sup>112</sup>.

Istniejące materiały<sup>113</sup> przekonują o interesujących możliwościach badania uzdolnień twórczych u osób, których aktywność zawodowa (praktyczna) jest związana z treściami behawioralnymi (np. nauczycieli).

Co do znaczenia wytworów dla różnych zdolności intelektualnych (w tym myślenia twórczego) J. P. Guilford wypowiada się następująco:

Jednostki są tu wszechobecne. Klasy odgrywają pewną rolę w przypominaniu informacji i pełnią unikalną funkcję w związku z jednym z rodzajów giętkości, jako przeciwieństwo sztywności. Systemy wydają się punktami kulminacyjnymi w większości przypadków, w których mamy do czynienia z myśleniem twórczym, a strategie stosowane w rozwiązywaniu problemów należą również do kategorii systemów<sup>114</sup>.

Podstawowym mankamentem koncepcji S. I. jest brak analiz nad przebiegiem procesu myślenia i rolę, jaką w tym odgrywają poszczególne zdolności. Tym samym byłby uwzględniony dynamiczny wymiar intelektu, w tym także twórczości.

Model J. P. Guilforda wpłynął na upowszechnienie tezy, że każdy człowiek jest zdolny do myślenia twórczego, ponieważ dyspozycje twórcze są dane wszystkim ludziom w postaci zdolności elementarnych (choć w różnym stopniu). Co więcej, zdolności te można rozwijać na drodze odpowiednio zorganizowanych ćwiczeń. Zadania (testy) opracowane przez J. P. Guilforda i jego kontynuatorów do po-

<sup>112</sup> Tamże, s. 167.

<sup>113</sup> J. P. Guilford, *Twórczość w stosunkach międzyludzkich*, w: *Psychologia...*

<sup>114</sup> Tenże, *Natura...*, s. 623.

miaru np. uzdolnień twórczych można jednocześnie wykorzystać do celowego treningu twórczości.

### 3.4. Transgresyjna koncepcja człowieka – spojrzenie na człowieka jako osobę twórczą

W polskiej psychologii istnieją trzy interesujące koncepcje, będące próbami opisu i powiązania fenomenu twórczości z osobowością, rozwojem i aktywnością człowieka. Ich autorami są W. Łukaszewski, K. Obuchowski i J. Kozielecki.

W teorii osobowości rozwijającej się, W. Łukaszewski określił zachowania twórcze jako działania ukierunkowane na zmianę tego co jest, aby zmniejszyć różnicę między stanem aktualnym a idealnym<sup>115</sup>. Nastawienia innowacyjne są związane z rozbudowaniem wyobrażeń o stanach idealnych, z orientacją na przyszłość, przypisywaniem stanom pożądanym wysokiej rangi.

Według teorii osobowości rozwojowej (K. Obuchowski) człowiek stawia przed sobą zadania dalekie (oparte na wartościach) i dąży do nich, podejmując twórcze działania<sup>116</sup>. Jest w stanie utrzymać wysoki poziom skuteczności w warunkach wzrostu wymagań. Organizacja osobowości – jej układ bazalny i programujący – jest nakierowana na opanowanie przyszłości, pozwala człowiekowi na pełną realizację jego możliwości gatunkowych i społecznych.

Trzecią, najpełniejszą z omawianych, stanowi koncepcja *homo transgresivus*. J. Kozielecki pisze o niej:

Stanowi próbę spojrzenia na jednostkę jako na osobę ekspansywną i twórczą, wolną i odpowiedzialną, która kieruje się złożoną motywacją homeostaticzną i heterostatyczną i której działanie jest w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe czynniki osobowości – umysł oraz wolę<sup>117</sup>.

<sup>115</sup> R. Łukaszewicz, W. Łukaszewski, J. Waszkiewicz, *Kategorie opisu osobowości istotne z punktu widzenia procesu wychowania*, w: *Model wykształconego Polaka*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980; W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

<sup>116</sup> K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

<sup>117</sup> J. Kozielecki, *Koncepcja...*, s. 6.

Z koncepcji tej wynikają ważne konsekwencje filozoficzne i antropologiczne, pozwalające wyjść poza zakres psychologii, o szerokim wymiarze humanistycznym i szerokim spojrzeniu na naturę, kulturę i los człowieka. Autor koncepcji tak definiuje podstawowe pojęcie:

Zjawisko polegające na tym, że człowiek intencjonalnie wychodzi poza to, co posiada i czym jest, będę nazywał transgresją. Transgresja to czynności inwencyjne i ekspansywne, wykraczające poza typowe granice działania, to czynniki, dzięki którym jednostka lub zbiorowość kształtują nowe struktury lub niszczą struktury już ustabilizowane, tworzą wartości pozytywne i wartości negatywne. Czynności te są źródłem rozwoju i regresu<sup>118</sup>.

Działania transgresyjne – obok działań ochronnych – stanowią rodzaj działań celowych człowieka. Charakteryzując je, wskazać można pewne specyficzne cechy: przy podejmowaniu działań transgresyjnych działa prawo wzrostu, istnieje duże ryzyko niepowodzenia, częściej towarzyszą im uczucia pozytywne, częściej są autoteliczne niż instrumentalne, pojawiają się w życiu człowieka później niż działania ochronne, programy ich działań są z reguły heurystyczne, w pewnym sensie są „wyższe” niż działania ochronne, ponieważ zaspokajają dążenia podmiotowe, poznawcze i egzystencjalne<sup>119</sup>.

J. Koziński wyróżnia dwa rodzaje transgresji – działania twórcze i innowacyjne oraz działania ekspansywne. Można je odróżnić np. poprzez wynik. Wytwory twórcze są niekonwencjonalne i oryginalne. Inną jest także motywacja tych działań. U podstaw aktywności ekspansywnej leży motywacja homeostatyczna (niespecyficzna), a u podstaw aktywności twórczej motywacja heterostatyczna (specyficzna). Motywacja heterostatyczna występuje w dwóch formach – hubrystycznej (która jest dążeniem do potwierdzenia własnej ważności przy podejmowaniu ambitnych czynów) oraz poznawczej (kompetencyjnej, która jest dążeniem do mistrzostwa intelektualnego).

Proces działań twórczych (i ogólnie – transgresyjnych) jest wieloetapowy. W wypadku stwierdzenia rozbieżności między stanem aktualnym a poziomem aspiracji rodzi się napięcie aspiracyjne, w wyniku którego człowiek podejmuje twórcze działania celem redukcji rozbieżności. W trakcie działań jednostka antycypuje wynik oraz jego prawdo-

<sup>118</sup> Tamże, s. 110.

<sup>119</sup> Tamże, s. 53–57.

podobieństwo, wartościuje przewidywane rezultaty, wybiera rodzaj działania i je programuje (w oparciu o heurystyki). Na każdym etapie działań twórczych ważną rolę odgrywają pozytywne emocje. Emocje współtworzą motywację heterostatyczną, wpływają na napięcie aspiracyjne i na wytrwałość w dążeniu do celu. Człowiek nie osiągając celu działań twórczych, ucieka się do mechanizmów inkrementalnych (np. obniża pozycję innych ludzi lub przecenia własną wartość).

Na transgresje wpływają dwie trwałe struktury osobowościowe – układ poznawczy (antycypuje i wartościuje działania) oraz układ wolicjonalny. Czynniki środowiska zewnętrznego pełnią rolę inhibitorów lub stymulatorów, lecz w tej koncepcji psychologicznej nie są szerzej omawiane<sup>120</sup>.

Działania transgresyjne człowiek podejmuje w różnych dziedzinach swojej aktywności. Jedne skierowane są na świat materialny i polegają na zwiększaniu ilości i podnoszeniu jakości rzeczy. Drugie obejmują działania wobec ludzi i grup społecznych (np. powiększają zakres władzy lub sferę wolności). Trzecia grupa działań transgresyjnych to aktywność symboliczna, podczas której człowiek zdobywa coraz większą wiedzę i poszerza intelekt. Czwarta sfera transgresji to działania skierowane na samorozwój i samowychowanie<sup>121</sup>.

Transgresyjna koncepcja człowieka rozszerza dotychczasowe rozważania o twórczości w ramach badań psychologicznych. Z dotychczasowych propozycji teoretycznych najpełniej pozwala na opisanie i wyjaśnienie wewnętrznych mechanizmów twórczości.

### 3.5. Proces twórczy i jego ograniczenia

Inną interesującą propozycją teoretyczną dotyczącą zjawiska twórczości w polskiej psychologii jest model procesu twórczego opisany przez E. Nęckę<sup>122</sup>. Autor, poddając krytyce dotychczasowe koncepcje wyróżniające stadia i fazy twórczości, do swoich rozważań przyjął paradygmat interakcyjny. Proces twórczy jest procesem psychicz-

---

<sup>120</sup> Tamże, s. 349–357.

<sup>121</sup> Tamże, s. 62–76.

<sup>122</sup> Koncepcję procesu twórczego omawiam na podstawie pracy E. Nęcka: *Proces...*

nym. Może występować samodzielnie bez przejawów jawnego zachowania. Jego wytwory nie mają wówczas materialnego odpowiednika i są pomysłami, ideami. Może również organizować działanie człowieka, doprowadzając w wyniku tego do powstania konkretnych wytworów.

Proces twórczy jest interakcją twórczą, która polega na ciągłym i wzajemnym oddziaływaniu na siebie celów (tego, co człowiek sobie zaplanował i chce osiągnąć) oraz tzw. struktur próbnych (wstępnych odpowiedzi na wymagania celu, częściowych pomysłów) aż do zlikwidowania rozbieżności. Struktury próbne przekształcają się dopóty, dopóki spełnią wymagania celu lub go zmodyfikują. Proces twórczy kończy się wraz z akomodacją celu i wytworzonych pomysłów. Proces ten zachodzi według pewnych reguł – strategii, które są składnikami decyzyjnymi, a towarzyszą mu konkretne zabiegi intelektualne, zwane operacjami umysłowymi.

Strategie poznawcze są heurystykami, czyli specyficznymi „chwytami wynalazczymi”, które pełnią funkcje kontrolne i decyzyjne w twórczej interakcji. Procesowi twórczemu sprzyja m.in. strategia, w której człowiek potrafi wybiórczo odbierać tylko pewną klasę bodźców, opanowanie mechanizmu spostrzegania i rozpoznawania od razu uporządkowanych struktur, a nie ich składników, kierowanie się w aktywności pozytywnymi bodźcami, umiejętność logicznego uzupełniania niekompletnych struktur, zdolność eliminowania fałszywych założeń na temat realizowanego celu, kierowanie się idealnymi wizjami lub odwrotnie – wychodzenie od „zarodka” pewnej idei, która choćby częściowo spełnia wymagania celu, gromadzenie możliwie wielu pomysłów, z których można będzie wybrać najlepszy, „oddalenie się” od celu przez analizę innej struktury, co ułatwić ma świeży wgląd w problem. Każda z tych heurystyk w różnym stopniu umożliwia interakcję twórczą.

Operacje umysłowe są wykonawczymi składnikami procesu twórczego i w bezpośredni sposób akomodują struktury próbne do celu i odwrotnie. E. Nęcka, kierując się analizą podejmowanych rodzajów aktywności intelektualnej, wyróżnił 6 twórczych operacji umysłowych – rozumowanie dedukcyjne, rozumowanie indukcyjne, metaforyzowanie, dokonywanie skojarzeń, abstrahowanie i dokonywanie transformacji. Operacje te nie wykazują rodzajowej specyfiki, tzn. działają i w innych formach aktywności poznawczej człowieka. W interakcji

twórczej – by jej sprzyjać – muszą spełniać określone kryteria. Te operacje umysłowe można ćwiczyć poprzez trening twórczości i dobór odpowiednich zadań.

Przebieg procesu twórczego jest możliwy dzięki jego odpowiedniemu zasilaniu – informacyjnemu i energetycznemu (motywacyjnemu). Przebieg ten jest ograniczony licznymi barierami, które nie sprzyjają aktywności twórczej. Istnieje wiele czynników niespecyficznych. Zasadniczymi przeszkodami dla twórczości są natomiast procesy psychiczne antagonistyczne wobec procesów twórczych. E. Nęcka wyróżnił 4 typy takich przeszkód. Istnieją mechanizmy psychiczne zapobiegające procesom twórczym. Antytwórczo mogą działać obowiązujące ideologie i praktyka społeczna. Dotkliwie mogą okazać się emocjonalne koszty aktywności twórczej – narażenie na ciągłą krytykę, ryzyko, samotność. Niejednokrotnie nie dostrzega się celów związanych z inwencją, co wynika głównie z dominującego modelu nauczania. Inna grupa czynników powoduje przedwczesne przerywanie twórczej interakcji. Są to m.in. niecierpliwość twórcy, który sztucznie przyspiesza pracę nad dziełem, jego egocentryzm lub dogmatyzm. Twórcza interakcja zakłócana może być przez konformizm twórcy, mechanizm rywalizacji, której ulega, sztywną samokontrolę oraz uwarunkowania sprawcze, sprzyjające zachowaniom stereotypowym. Ostatnia grupa to przeszkody ograniczające, które pozbawiają interakcję twórczą pożytecznych kierunków rozwoju lub wartościowych informacji do przetwarzania. W rezultacie proces jest zbyt jednostronnie ukierunkowany, a jego wynik skromniejszy. Przeszkody te wiążą się z indolencją ekspertów, nadmierną wiedzą, jednostronnością postrzegania, schematycznością, sztywnością intelektualną oraz respektowaniem zakazów społecznych. Przeszkody dla twórczości przestają działać, gdy je sobie uświadomimy. Niektóre z nich można usunąć poprzez trening.

Wielość wątków dotychczasowej analizy nad twórczością powoduje pozorny chaos. Jak podsumować tę część wywodów? Jakie przyjąć przesłanki do dalszych rozważań? Jakie wreszcie wnioski wynikają z przedstawionych analiz teoretycznych? W rozwiązaniu tych dylematów bliskie mi jest stanowisko A. Góralskiego. Akceptując wszelkie próby odczytywania twórczości, różne punkty widzenia, ba-



dania jej i interpretowania, należałoby przyjąć postawę komplementarną:

[...] każde odczytanie przynosi pewną część prawdy, a wzięte razem lepiej rysują rzecz badaną. To tak, jak tęcza i jej wielorakie barwy – każda jest prawdziwa i jakoś różna od pozostałych, a wzięte razem tworzą harmonijną całość<sup>123</sup>.

Dalsze rozważania dotyczące istoty twórczości zawężę do dziedziny pedagogicznej. W tak ograniczonym obszarze łatwiej będzie, jak się okaże, definiować pojęcia i badać ich desygnaty.

---

<sup>23</sup> A. Góralski, *Być nowatorem...*, s. 7.

## Rozdział 4

# PROBLEMATYKA TWÓRCZOŚCI W KONCEPCJACH PEDAGOGICZNYCH

### 4.1. Sposoby interpretowania zjawiska

Upowszechnienie terminu „twórczość” we wszystkich dziedzinach spowodowało, że „stał się on jednym ze słów kluczowych naszych czasów wraz z całym bogactwem tego faktu i ryzykiem, tak jak Słowo Kluczowe w *Uczniu Czarnoksiężnika*<sup>124</sup>. Opinia wyrażona przez M. Debesse’a odzwierciedla status tego pojęcia także w polskiej pedagogice. Często używane, traktowane jest bardziej jako hasło niż pojęcie wraz z desygnatami. Literatura pedagogiczna zawiera wiele takich określeń, jak np. twórczość ucznia, twórczy nauczyciel, twórcze metody, twórczość pedagogiczna, twórcza aktywność.

W *Słowniku pedagogicznym* W. Okoń zdefiniował twórczość

[...] jako proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe. Twórczość może przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej, zarówno artystycznej i naukowej, jak organizacyjnej, technicznej, produkcyjnej i wychowawczej<sup>125</sup>.

We francuskim słowniku P. Foulquie’a twórczość jest określana jako „zdolność”<sup>126</sup>. Odrębnie zdefiniowana została „twórczość dziecka”; w tej dziedzinie spotykanych jest niewątpliwie najwięcej działań pedagogicznych. W *Encyklopedii pedagogicznej*<sup>127</sup> nie podano definicji „twórczości”, choć jako pojęcie pojawia się w niektórych opisach, np. celów kształcenia i wychowania oraz osobowości. Pojęcie to jest

---

<sup>124</sup> M. Debesse, *Zdolności...*, s. 212.

<sup>125</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.

<sup>126</sup> M. Debesse, *Zdolności...*, s. 210.

<sup>127</sup> *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1990.

„nieobecne” w popularnych do niedawna podręcznikach z pedagogiki przeznaczonych dla studentów<sup>128</sup>.

S. Kunowski ujmuje „twórczość” w postaci cechy wyróżniającej ideał „nowego człowieka” w pedagogice liberalnej<sup>129</sup>. System liberalny zrodził się na przełomie XIX i XX wieku jako reakcja przeciw szkole herbartowskiej. Pragmatyzm J. Jamesa i J. Deweya doprowadził do ukształtowania się idei *homo faber* (człowieka działającego), a w pedagogice nurtu Nowego Wychowania i pajdocentryzmu. Po II wojnie światowej Liga Nowego Wychowania opublikowała swój 10-punktowy program. W ósmym punkcie założono, aby „rozwickąć zdolności twórcze”. Pedagogika liberalna, według S. Kunowskiego, doprowadza do anarchii w wychowaniu. Autor ten pisze, że wolność dana dziecku jest wolnością negatywną.

Wolność pedagogiczna oswoobodziła dziecko od kontroli i autorytetu wychowawców, by po II wojnie światowej dojść ostatecznie do całkowitej wolności moralnej<sup>130</sup>.

I choć trudno zgodzić się w zupełności z takim uogólnieniem, dotyczy ono ciągle aktualnych problemów. Swoboda pedagogiczna zbyt często oznacza niestety samowolę i nihilizm, a „twórczość” – potoczną tzw. „radosną twórczość” i chaotyczność. Tymczasem negacji tradycyjnych działań pedagogicznych powinny towarzyszyć propozycje nowych wzorców. Istnieją bowiem w pedagogice konieczności – prawidłowości, które należy respektować, by wolność nie oznaczała anarchii, które jednocześnie nie są tożsame z „przymusem”. Uwzględnić należałoby więc prawidłowości rozwoju psychofizycznego dzieci, istnienie wartości uniwersalnych, prawidłowości pedagogicznych, wpływów środowiska oraz reguł przyjętej metodologii<sup>131</sup>. Konieczności takie muszą mieć na uwadze także nowatorzy, by pod

<sup>128</sup> np. *Pedagogika*, pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, J. Wołczyka i T. Wujka, Warszawa 1978; B. Suchodołski, *Pedagogika*, Warszawa 1976.

<sup>129</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993. Autor wyróżnił i opisał 4 dominujące w świecie systemy wychowania – chrześcijański, socjalistyczny, nacjonalistyczny i liberalny.

<sup>130</sup> Tamże, s. 115.

<sup>131</sup> S. Pałka, „Pedagogika teoretycznie zorientowana: między swobodą a koniecznością”. Referat wygłoszony na konferencji nt. „Między wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji”, Kraków 1994.

hasłem „twórczość” nie prowadzić do negatywnych skutków dydaktyczno-wychowawczych<sup>132</sup>.

Na inne zagrożenia pedagogiki niedyrektywnej wskazał L. Procher, pisząc:

[...] wskutek reakcji na biurokratyczny autorytaryzm starej pedagogiki ceni się kulturę spontaniczności zwaną twórczą [...], niedyrektywność a priori, absolutną wolność ucznia. Nikt nie jest spontanicznie twórcą, geniusz dziecięcy jest złudzeniem. Swobody ekspresji osobistej, która faktycznie powinna być traktowana jako bardzo wysoka wartość, nie można mylić z samotnością, pozostawieniem samemu sobie, brakiem wiedzy [...]. Nieinterwencjonizm nauczyciela prowadzi zatem raz jeszcze do sprzyjania wybrańcom, do uciskania nieposiadających<sup>133</sup>.

Z istotą prawdziwej twórczości niedyrektywność ma niewiele wspólnego. Sprzyjanie twórczości jest jedną z możliwości wyrównywania szans wszystkich dzieci. Koncepcja twórczej edukacji spełnia kryteria alternatywności wobec tradycyjnej praktyki oświatowej<sup>134</sup>.

Współcześnie, bardziej niż kiedykolwiek, akcentowana jest ochrona zdolności twórczych. Jeszcze do niedawna była to reakcja na wszechobecność pedagogiki autorytarnej. Obecnie staje się reakcją na cywilizację techniczną. Techniki warunkowania są skuteczne, lecz i ujarzmiające jednocześnie. Wskutek narastania determinizmu, w aktywności twórczej ludzie odnajdują sferę wolności<sup>135</sup>.

W obrębie nauk o wychowaniu kształtuje się wyraźnie jako nowa subdyscyplina, która „porządkuje” problematykę twórczości – pedagogika twórczości. Choć nie ma ona takiego statusu jak np. pedagogika społeczna czy andragogika, to faktycznie istnieje w różnych opracowaniach i fragmentarycznych ujęciach. Sądzę, że można ją rozpatrywać z uwagi na wymiary analizy pedagogiki ogólnej, czyli w związku z określonymi kierunkami filozofii, teoriami rozwoju jednostek, teoriami społecznymi, etycznymi, światopoglądowymi, sposobami rozumienia relacji między jednostką, społeczeństwem i pań-

<sup>132</sup> M. Debesse, *Zdolności...*, s. 232.

<sup>133</sup> Przytaczam za: A. Leon, *Wkład nauk o wychowaniu do kształcenia nauczycieli*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, t. 2, pod red. M. Debesse'a i G. Miarelata, Warszawa 1988, s. 194.

<sup>134</sup> B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, w: *Edukacja alternatywna*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 1992.

<sup>135</sup> M. Debesse, *Zdolności...*, s. 232.

stwem<sup>136</sup>; ze względu na określone tworzywo, swoiste prawa i zasady, które nią rządzą. Pominę tu taką szczegółową analizę metodologiczną. Problem ten w pewien sposób rozwiązałam, opracowując program nauczania pedagogiki twórczości, jako projekt zmian w kształceniu pedagogicznym studentów.

Istniejące próby zdefiniowania „pedagogiki twórczości” podkreślają jej teoretyczno-praktyczny charakter. W szerokim rozumieniu wiąże się ona z innowatyką pedagogiczną i oznacza „zarówno praktyczną **sztukę tworzenia**, swoistą l’art de creation, jak również **naukę o twórczości**, teorię działań innowacyjnych”<sup>137</sup>. Zdaniem R. Schulza, pedagogika twórczości jest to:

1) Kierunek myślenia w ramach pedagogiki współczesnej, głoszący potrzebę oraz określający sposoby kształtowania, w procesie wychowania, ludzi twórczych, w szczególności twórczych uczniów. 2) Działalność praktyczna polegająca na przygotowywaniu ludzi do twórczości, na formułowaniu i rozwijaniu dyspozycji twórczych u dzieci i młodzieży<sup>138</sup>.

J. Łaszczyk stwierdza, że nie istnieje rozwinięta w pełni teoria pedagogiki twórczości. Przyjmuje on robocze znaczenie jako

[...] całokształt teoretycznych i praktycznych sytuacji, dotyczących specjalnie organizowanej, celowej i systematycznej działalności w zakresie formowania i rozwinięcia twórczych predyspozycji i umiejętności człowieka. Szczególną kategorią pedagogiki twórczości jest kształtowanie twórczej osobowości, tj. rozwinięcie indywidualności, która zdolna jest stawiać zadania i twórczo je rozwiązywać<sup>139</sup>.

Obok pojęcia „pedagogika twórczości” równolegle istnieje termin „pedagogika twórcza”. Rozróżnienia tego dokonał H. Jaoui<sup>140</sup>. Sugeruje on, aby mówić „pedagogika twórczości” – gdy chodzi o wykorzystanie w optymalny sposób możliwości twórczych człowieka; zaś „pedagogika twórcza” – gdy podkreśla się wykorzystanie innowacji

<sup>136</sup> Z. Kwieciński, *Wstęp*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990.

<sup>137</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 34.

<sup>138</sup> Tenże, *Czym jest innowatyka pedagogiczna?*, „Edukacja” 1987, nr 3, s. 30.

<sup>139</sup> J. Łaszczyk, *Rozwinięte teorii i praktyki pedagogiki twórczości (Opyt warszawskiego krężka)*, Warszawa 1995, s. 10–11.

<sup>140</sup> H. Jaoui, *Klucze do twórczości*, w: *Psychologia twórczości...*

i twórczości w oddziaływaniach pedagogicznych. Te oba pojęcia określa D. Zarębska-Piotrowska<sup>141</sup>. „Pedagogika twórcza” będzie – jej zdaniem – dotyczyła przede wszystkim refleksji teoretycznych o charakterze innowacyjnym. „Pedagogika twórczości” badała będzie różne aspekty twórczości. A. Góralski za domenę pedagogiki twórczości uznał

[...] odkrywanie i rozwijanie potencjału dokonanych ludzi dojrzałych [...]. Gdy pedagogika ta ma za przedmiot człowieka w rozwoju, wówczas mamy do czynienia z pedagogiką zdolności<sup>142</sup>.

Wobec powyższego sądzę, że zasadne może być używanie pojęć pedagogika i pedagogia<sup>143</sup> twórczości. Pedagogika twórczości byłaby myślowym rozważaniem twórczych zjawisk wychowawczych, natomiast pedagogia twórczości – twórczym wykonywaniem czynności pedagogicznych. Zgodnie z tym rozróżnieniem, niniejsza publikacja w części pierwszej dotyczy pedagogiki twórczości, a w części drugiej pedagogii.

Pedagogika twórczości jest koncepcją teoretyczno-praktyczną, w której oba te porządki przenikają się. Przykładem egzemplifikacji takiej pedagogiki – najbardziej znanym – jest system opracowany i realizowany wobec dzieci przez C. Freineta. Zawiera on idee przewodnie „z wycuciem momentów, kiedy improwizacja posuwa się w kierunku grożącym zagubieniem się myśli, w imię której się działa”<sup>144</sup>. J. Rutkowiak charakteryzując go, trafnie napisała, że cechują go otwartość – lecz także zdyscyplinowanie, podporządkowanie – i zarazem twórczość, wolność – ale tylko do pewnych granic, swoboda nauczycieli – wyznaczona barierą odpowiedzialności<sup>145</sup>. Nie sposób poznać pedagogiki twórczości, nie podejmując odpowiednich działań w jej zakresie. Łączenie teorii z praktyką – odwieczny problem dydaktyków – jest w niej niejako naturalne.

<sup>141</sup> D. Zarębska-Piotrowska, *Twórczość a badania pedagogiczne*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, pod red. S. Palki, Kraków 1987.

<sup>142</sup> A. Góralski, *Założenia programowo-realizacyjne kształcenia pedagogów zdolności*, w: *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1991, s. 30.

<sup>143</sup> K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 17.

<sup>144</sup> J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, pod red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 335.

<sup>145</sup> Tamże.

W publikacjach pedagogicznych rysują się zasadniczo 2 nurty analiz twórczości. Z jednej strony jest to kierunek reprezentowany przez badaczy z tzw. Kręgu Warszawskiego i od lat kierowany przez A. Góralskiego, rozwijający teoretycznie i praktycznie pedagogikę twórczości i pedagogikę zdolności. Z drugiej strony pedagogika twórczości rozwijana jest jako dział innowatyki pedagogicznej; jest to kierunek liczniej reprezentowany przez badaczy, dominuje w nim podejście poznawcze. W takiej też kolejności opiszę szerzej sposoby „zajmowania się” twórczością w pedagogice.

Warto w zakończeniu tej części rozważań podkreślić związki psychologii twórczości z pedagogiką. Psychologowie dostrzegają możliwości i podejmują próby wykorzystania technik twórczych w pracy pedagogicznej. Najpełniejszą próbą w tym zakresie jest koncepcja psychopedagogiki (psychodydaktyki) twórczości zaproponowana przez W. Dobrołowicza. Autor ten wskazał na potrzebę nowej wiedzy z pogranicza psychologii i pedagogiki, tworzonej głównie na użytek nauczycieli, „stanowiącej system wiadomości teoretycznych i umiejętności praktycznych, umożliwiających nauczycielowi „bycie twórczym” w swej pracy zawodowej, czyli w sposób nieszablonyw organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, w celu kształtowania umiejętności i postaw twórczych swoich wychowanków”<sup>146</sup>.

#### 4.2. Główne zagadnienia pedagogiki twórczości rozwijanej przez badaczy z Kręgu Warszawskiego

Interesujący nurt pedagogiki skierowanej na rozwijanie zdolności i możliwości twórczych człowieka oraz na uczenie sposobów twórczego rozwiązywania problemów zainicjował A. Góralski. Efektem podjętej pracy jest szereg praktycznych realizacji różnych szkół twórczości. Pedagogikę twórczości w ujęciu A. Góralskiego rozpatrywać można w trzech nie wykluczających się aspektach<sup>147</sup>:

<sup>146</sup> W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 54.

<sup>147</sup> Analizę koncepcji A. Góralskiego przeprowadzam na podstawie pracy monograficznej A. Łaszczyka, *Rozwinięte teorii i praktyki pedagogiki twórczości (Opyt warszawskiego kręgu)* oraz własne refleksje i doświadczenia (Jestem absolwentką szóstej edycji Podyplomowego Studium Pedagogiki Twórczości prowadzonego przez A. Góralskiego).

- jako jedno z pól badawczych, dających możliwości potwierdzenia hipotez teoretycznych lub będących źródłem dla nowych hipotez (głównie z obszaru heurystyki),
- jako środek rozwijania osobowości człowieka (w szkołach twórczości),
- jako alternatywna koncepcja wychowania: formułująca swój ideał i drogi jego realizacji.

Zadanie tej szkoły to przygotowywanie pedagogów twórczości, tzn. tych, którzy w praktyce będą przyjmować i realizować działania skierowane na rozwijanie zdolności twórczych innych. Koncepcja A. Góralskiego jest zarazem kontynuacją i rozwinięciem poszukiwań Polya, Poincaréa, Kartezjusza i innych heurystów oraz sposobem na syntezę doświadczeń życiowych i własnych dokonań twórczych, a także towarzyszącym tym doświadczeniom przemyśleń i poszukiwań metodologicznych, filozoficznych i pedagogicznych.

Ona sama zaś jest realizowana i rozwijana w autorskich projektach wśród absolwentów Podyplomowego Studium Pedagogiki Twórczości.

Przedmiotem omawianej tu pedagogiki są nie tyle konkretne treści, lecz proces twórczy, zachodzący realnie. Źródłem treści w przygotowaniu do twórczości staje się samo pojęcie „twórczość”. A. Góralski odszedł od poszukiwania jedynej – skończonej i całościowej – definicji twórczości, proponując ujęcia częściowe, np.:

1. twórczość – to jednocześnie to co nowe i cenne,
2. działanie jest twórcze, jeśli nakierowane jest na osiągnięcie określonych wartości i realizowane w sytuacji niedostatku środków lub sposobów dla ich urzeczywistnienia,
3. twórczość – to algorytmizowanie niealgorytmizowanego,
4. twórczość – to dialog mistrza z przeszłością,
5. twórczość – krystalizacja śladu przyszłości,
6. twórczość – to najważniejszy z dostępnych człowiekowi środków przewyższania błędu, równie dobrze indywidualnego, co zbiorowego lub gatunkowego,
7. twórczość – to nade wszystko urzeczywistnione trwanie.

Proces przygotowania do twórczości obejmuje 5 etapów, w których zgrupowane są odpowiednie zadania – poznanie się, tworzenie grupy, rozwijanie zadatków twórczych, realizacja właściwej twórczości i ocena rezultatów. Środkami pedagogiki twórczości są: słowo,



przyroda, własne ciało, środki materialne i odpowiednie zadania. Wśród metod stosowany jest najczęściej trening zdolności twórczych, rozwiązywanie zadań, wspólne działania i tworzenie projektów działań twórczych.

Zasady obowiązujące w pedagogice twórczości przybierają specyficzny charakter. Każda z nich odnosi się do jakiegoś ważnego aspektu twórczego kształcenia. Oto kilka z nich (J. Łaszczyk wskazał na 17 zasad):

- zasada kompetencji: pedagog twórczości sam jest twórcą,
- zasada zaprzeczonego *perpetuum mobile*: pedagog twórczości daje więcej niż otrzymał,
- zasada współmierności poznania: intelekt i intuicję należy rozwijać równomiernie,
- zasada heurysty: nakłaniając do refleksji, czynisz sprawnego rozumnym,
- zasada oceny: wyprowadzam Twe mistrzostwo nie z dzieł, lecz z dokonań uczniów,
- zasada efektywności: rzeczywistość należy kształtować skutecznie!
- zasada zasad: mistrz to pierwszy uczeń swego ucznia,
- zasada drzewa: pedagog twórczości kształci pedagogów twórczości.

Sposób sformułowania tych zasad jest charakterystyczny dla języka A. Góralskiego. Koncepcji powyższej nie da się wprowadzić w strukturach klasowo-lekcyjnych tradycyjnych szkół, choć łatwo tego dokonać, realizując pojedyncze idee – dla różnych celów, wykorzystując je w praktyce pedagogicznej. Pedagogika twórczości w tymjęciu skierowana jest do ludzi dorosłych. Jej założenia teoretyczne są realizowane w różnych praktycznych przedsięwzięciach. Przykładami są tu m.in. szkoła twórczej komunikacji – B. Kowalczyk, szkoła wórczego kierowania – M. K. Stasiaka, szkoła twórczego istnienia – C. Najder-Stefaniak, szkoła twórczości „Studio-Kineo” – K. Hyżego, akultet pedagogiki twórczości – B. Matwijów. Takim projektem jest także koncepcja „pedagogiki twórczości” jako przedmiotu studiów na kierunkach nauczycielskich, którą przedstawiam w części drugiej. Wskazane koncepcje opracowano z myślą o realizacji różnych celów związanych z aktywnością twórczą ludzi.

### 4.3. Innowatyka pedagogiczna jako dyscyplina naukowa

Poprzez stulecia zmieniały się ideały, sposoby i systemy edukacji. W miejsce starych form wprowadzono nowe, zgodnie z duchem czasu i kształtowaniem się oczekiwań społecznych wobec szkoły. Doskonalenie procesów kształcenia i wychowania ma w historii polskiej oświaty chlubne tradycje. Wiek XX stał się okresem najszybszych przemian cywilizacyjnych. Zainteresowanie twórczością i podjęcie tego zagadnienia w psychologii zbiegło się w czasie z powstaniem ruchu Nowego Wychowania. Nowe szkoły nazywane były szkołami życia, szkołami pracy, szkołami daltońskimi. Ich polską odmianę stanowiła szkoła twórcza H. Rowida<sup>148</sup>. Działalność eksperymentalna, liczba inicjatyw twórczych w szkolnictwie polskim przed II wojną światową, jak i liczba nowatorów, były duże<sup>149</sup>. Nie miały jednak swojego należytego odzwierciedlenia w koncepcjach i teoriach pedagogicznych. Innym mankamentem tych poszukiwań praktycznych był ich schematyzm<sup>150</sup>.

W okresie powojennym wrócono do zagadnień twórczości w latach sześćdziesiątych. Były to czasy, kiedy powszechne na całym świecie stały się sądy krytyczne o kryzysie oświaty. Tym samym podkreślano potrzebę intensyfikowania zmian, reformowania systemów szkolnych, szukając sposobów przezwyciężania kryzysu w inspirowaniu do działań innowacyjnych.

O przemianach edukacyjnych w Polsce lat powojennych zdecydowały dwie kolejne ustawy oświatowe, z 1945 roku i z 1961 roku. W. Okoń za najwybitniejszy przejaw postępu pedagogicznego tych czasów uznał realizację zasady ustawicznego kształcenia<sup>151</sup>. Obok reform szkolnych, na rozwój oświaty wpływały osiągnięcia nauk pedagogicznych oraz promocja postępu na terenie konkretnych szkół i w codziennej pracy wielu nauczycieli<sup>152</sup>.

<sup>148</sup> H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1929.

<sup>149</sup> *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, pod red. W. Dzierzbickiej, S. Dobrowolskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.

<sup>150</sup> W. Okoń, *Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1978, s. 7.

<sup>151</sup> Tenże, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970, s. 23.

<sup>152</sup> Tamże, s. 142–143.

Od połowy lat sześćdziesiątych następowała korzystna ewolucja metodologiczna w pedagogice, jednocześnie pojawiły się wartościowe propozycje teoretyczne<sup>153</sup>. Szczególnie cenna jest, powstała wówczas, koncepcja problemowego nauczania-uczenia się. Tradycyjny system klasowo-lekcyjny został wzbogacony o nowe elementy, tj. rozwijanie samodzielności i aktywności uczniów, wprowadzenie nowoczesnych pomocy naukowych, łączenie teorii z praktyką, łączenie nauki z pracą produkcyjną, pracą grupową, pracą w fabryce, diagnozowanie niepowodzeń szkolnych. Są to osiągnięcia niepodważalne. Badania eksperymentalne w szkołach prowadzili m.in. M. Falski, M. Grzegorzewska, Cz. Kupisiewicz, A. Lewin, H. Moroz, H. Muszyński, W. Okoń, i T. Wróbel. Korzystna ewolucja pedagogiki trwała do początków lat osiemdziesiątych<sup>154</sup>.

Promocji osiągnięć badawczych służyły zapoczątkowane serie wydawnicze, m.in. „Biblioteka Nauczyciela”, „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej”, „Biblioteka Postępu Pedagogicznego”. Nauczyciele uczestniczyli w eksperymentach oświatowych. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 20 lipca 1963 roku wprowadziło możliwości i określiło zasady organizowania i prowadzenia placówek edukacyjnych dla celów eksperymentalnych oraz zawierało wytyczne dotyczące szkół wiodących<sup>155</sup>. Szkoły eksperymentalne i eksperymentujące<sup>156</sup> służyły realizacji celów badawczych. Szkołami wiodącymi (przodującymi, pilotującymi) nazywano te, które osiągały wysokie wyniki, korzystając z nowych osiągnięć nauk pedagogicznych. Idea szkół pilotujących zdobyła dużą popularność w latach siedemdziesiątych. Liczne były szkoły doświadczalne, gdzie wprowadzano działalność nowatorską, bez sprawdzania jej rezultatów<sup>157</sup>. Innym przykładem ówczesnej innowacji jest powstanie ruchu tzw. „szkół stowarzyszonych” (1953), w którym realizuje się specjalny program wychowania w duchu zrozumienia i współpracy międzynarodowej<sup>158</sup>. Działalność innowacyjna w pol-

<sup>153</sup> Tamże, s. 109.

<sup>154</sup> Tamże, s. 134.

<sup>155</sup> Aneks do książki: *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1966.

<sup>156</sup> W. Okoń, *O postępie...*, s. 145.

<sup>157</sup> Tamże, s. 146.

<sup>158</sup> J. Janiszowska, *Eksperyment „Szkół Stowarzyszonych” UNESCO*, w: *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1966.

szych placówkach oświatowych była zjawiskiem rozpowszechnionym<sup>159</sup>. Doceniając znaczenie idei i działań sprzyjających postępowi pedagogicznemu w tym czasie, współcześni badacze<sup>160</sup> dostrzegają konieczność sięgania do tego dorobku na nowo.

Wówczas zapoczątkowany został nurt refleksji teoretycznych i badań nad innowacjami pedagogicznymi. Prekursorem był W. Okoń. W artykule *Pojęcie pedagogicznego postępu*<sup>161</sup> i w książce *O postępie pedagogicznym* przedstawił podstawowe założenia i definicje zjawiska. Poglądy W. Okonia ewoluowały w kierunku innowacyjnego rozumienia twórczości pedagogicznej. Sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza kraju lat osiemdziesiątych nie sprzyjała zmianom edukacyjnym w Polsce. Ruchom nowatorskim nie służyła z pewnością centralizacja i upolitycznienie oświaty<sup>162</sup>. Prawdopodobnie był to także skutek propagandowego wprowadzania reformy oświatowej, a następnie cichego wycofywania się z chybionych pomysłów<sup>163</sup>.

W ciągu kilku ostatnich lat zagadnienia postępu pedagogicznego nabrały nowego znaczenia. Do coraz lepszego poznania twórczości pedagogicznej i zarazem popularyzacji tych zagadnień przyczyniły się kolejne publikacje R. Schulza.

W zakresie nauk o wychowaniu ukształtowała się jako nowa odrębna dyscyplina – innowatyka pedagogiczna<sup>164</sup>. Jest ona interdyscyplinarną nauką o „zmianach rozwojowych, planowych i realizowanych w systemie oświatowym”<sup>165</sup>. Jej przedmiotem jest twórczość pedagogiczna jako specyficzna postać planowanej zmiany edukacyjnej, po-

<sup>159</sup> *Praca eksperymentalna w szkole*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1963, oraz W. Okoń, *O postępie...*, s. 147 i n.

<sup>160</sup> S. Pałka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 85.

<sup>161</sup> W. Okoń, *Pojęcie pedagogicznego postępu*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1969, nr 3; tenże, *O postępie...*

<sup>162</sup> Z. Kwieciński, *Od dominacji do kontraktu*, w: *Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*, pod red. M. Pęcherskiego, Warszawa 1985, s. 81.

<sup>163</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Tendencje innowacyjne w oświacie*, w: *Nauczyciel w procesie przemian*, pod red. A. Radziewicz-Winnickiego, Katowice 1989, s. 26.

<sup>164</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 33 i n.

<sup>165</sup> Tenże, *Czym jest innowatyka pedagogiczna?* w: *Innowatyka pedagogiczna*, s. 36.

legająca na projektowaniu i wprowadzaniu w życie nowych rozwiązań. Przedmiot zainteresowań innowatyki rozszerza się. Zauważa się bowiem tendencję przechodzenia od elitarnego modelu twórczości, charakteryzującego się istnieniem wybitnych pedagogów i wybitnych osiągnięć (np. znanych z historii oświaty) do modelu twórczości masowej, upowszechniającej się, bardziej zróżnicowanej, będącej udziałem coraz większej liczby nauczycieli. R. Schulz nazywa to „progresywną demokratyzacją twórczości”<sup>166</sup>.

Można rozpatrywać „innowatykę pedagogiczną” w szerokim i wąskim rozumieniu. W pierwszym przypadku pojęcie to oznaczałoby pedagogikę twórczości. „W drugim przypadku natomiast odnosiłoby się wyłącznie do subdyscypliny naukowej zajmującej się poznawaniem działalności innowacyjnej”<sup>167</sup>. R. Schulz jest przedstawicielem poznawczego podejścia do innowatyki. Mnie natomiast bardziej interesuje aspekt praktyczny nauki o twórczości i ten wątek będę rozwijała w części badawczej swojej pracy.

Innowatyka pedagogiczna koreluje z innymi naukami, m.in. pedagogiką i pedeutologią. Pedagogika zajmuje się wychowaniem i kształceniem, innowatyka – ich zmianami rozwojowymi, pedeutologia interesuje się przygotowaniem do twórczej pracy zawodowej, innowatyka zaś – nauczycielem i rzeczywistą twórczością nauczycieli.

Podstawowymi pojęciami innowatyki pedagogicznej są: adaptacja, rozwój, postęp pedagogiczny, innowacja pedagogiczna, nowatorstwo pedagogiczne i twórczość pedagogiczna. Postęp pedagogiczny jest w ogół utożsamiany z rozwojem, rozwój zaś wymuszany jest koniecznością adaptacji do zmian otoczenia. Postęp pedagogiczny oznacza

[...] proces pozytywnych przemian w dziedzinie wychowania i oświaty, w toku którego zarówno ludzie, jak i instytucje oświatowo-wychowawcze przechodzą od niższych do coraz wyższych stadiów rozwoju<sup>168</sup>.

Na postęp składa się m.in. „ilość i jakość innowacji, jakie nauczyciele oraz szkoły wprowadzają do praktyki”<sup>169</sup>. Termin „innowacja pedagogiczna” oznacza

<sup>166</sup> Tenże, *Nauczyciel...*, s. 54.

<sup>167</sup> Tenże, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 34.

<sup>168</sup> W. Okoń, *Słownik...*, s. 236.

<sup>169</sup> Tenże, *Pojęcie...*

[...] zmianę struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Składniki te obejmują m.in. nauczycieli, uczniów (studentów), programy i podręczniki, wyposażenie zakładów wychowawczych, środki masowego przekazu i środowisko wychowawcze. Wyrażenie „zmiana struktury” oznacza, że w innowacjach pedagogicznych chodzi bardziej o zmiany wzajemnych związków między składnikami systemu szkolnego (lub między elementami jakiegos składnika) niż o zmianę samych składników<sup>170</sup>.

Można mówić o postępie jako rozwoju ilościowym lub jako rozwoju jakościowym<sup>171</sup>. R. Schulz zaproponował 2 koncepcje postępu<sup>172</sup>. Koncepcja horyzontalna ujmuje postęp jako zdobywanie coraz wyższych szczebli rozwojowych, a więc z pozycji ewolucyjnej. Koncepcja wertykalna to ekologiczne ujęcie postępu, traktujące postęp jako rozwój ludzi, jako posuwanie rzeczy do przodu. Według W. Okonia decydujący wpływ na postęp pedagogiczny mają czynniki związane z administracją państwową, z pracownikami naukowymi oraz nauczycielami<sup>173</sup>.

Nowatorstwo pedagogiczne jest to

[...] działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszenie systemu kształcenia i wychowania w szkole i innych placówkach edukacyjnych. Nowatorstwo pedagogiczne polega na wprowadzeniu do praktyki nowych celów i treści oraz nowych sposobów działania pedagogicznego i nowych form organizacyjnych<sup>174</sup>.

Podobnie zjawisko to definiuje R. Schulz, pisząc iż jest to

[...] ogół działań, w toku których nauczyciele wypracowują i wprowadzają do swej praktyki nowe i lepsze rozwiązania, czyli innowacje, przyczyniające się do rozwoju kultury pracy pedagogicznej i prowadzące do osiągnięcia nowych i jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych<sup>175</sup>.

---

<sup>170</sup> Tenże, *Słownik...*

<sup>171</sup> Tenże, *O postępie...*, s. 67.

<sup>172</sup> R. Schulz, *Nauczyciel...*, s. 143.

<sup>173</sup> W. Okoń, *O postępie...*, s. 13–17.

<sup>174</sup> Tenże, *Słownik...*

<sup>175</sup> R. Schulz, *Nauczyciel...*, s. 145–146.

Dla celów badawczych najbardziej przydatnym kryterium nowości dla wszystkich nauczycieli jest „bycie nowym”<sup>176</sup>. „Lepsze” wiąże się z doskonaleniem praktyki i postępowaniem pedagogicznym. Nowatorstwo pedagogiczne jest synonimem aktywności innowacyjnej nauczycieli. Jest organicznym elementem oraz jednocześnie narzędziem nowoczesnej i twórczej pracy pedagogicznej.

Problematyka działalności innowacyjnej najczęściej bywa rozpatrywana w literaturze w dwóch aspektach – odnosi się do indywidualnego nauczyciela jako nowatora lub do systemu oświatowego. Powstała także koncepcja szkoły jako twórczego podmiotu działania<sup>177</sup>. U jej podstaw tkwi idea M. Milesa:

Innowacyjność należy pojmować raczej jako własność organizacji niż jako cechę heroicznych innowatorów<sup>178</sup>.

Ważne miejsce w badaniach nad innowacjami zajmuje analiza barier działalności innowacyjnej w oświacie. Przeszkody pojawiają się na wszystkich szczeblach aktywności twórczej możliwej w edukacji. Ich szczegółową analizę przeprowadza R. Schulz w książkach *Procesy zmian i odnowy w oświacie* oraz *Nauczyciel jako innowator*. W tym miejscu jedynie je zasygnalizuję. Na szczeblu profesjonalnej działalności nauczycielskiej barierami dla działań twórczych są m.in. niedostatek systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, nadmierne formalizacja pracy pedagogicznej, zbyt wąski zakres autonomii, przeciążenie obowiązkami zawodowymi, brak systemu motywującego nauczycieli do działań nowatorskich, brak precyzyjnych kryteriów oceny efektywności ich pracy, kult doświadczenia. Na szczeblu funkcjonowania szkoły twórczości nie sprzyjają nieokreśloność i wieloznaczność celów szkoły, publiczna kontrola i krytyka, edukacyjna niekompetencja aparatu kontroli, biurokratyzacja instytucji szkolnych. Na poziomie funkcjonowania systemu oświatowego pojawiają się także przeszkody dla innowacji, jak określanie roli oświaty wyłącznie w terminach przekazu społecznych doświadczeń, niezdolność uprawnienia konfliktów jako źródła postaw innowacyjnych, wysoka rana przypisywana przez społeczeństwo wychowaniu, kierowanie się

<sup>176</sup> Tamże, s. 154.

<sup>177</sup> R. Schulz, *Szkoła-instytucja-system-rozwój*, Toruń 1992.

<sup>178</sup> Przytaczam za: tamże, s. 165.

przekonaniem, że przyszłość będzie kontynuacją przeszłości. I wreszcie szczybel badań naukowych, gdzie główną przeszkodą dla twórczości jest niski status pedagogiki wśród dyscyplin naukowych, a wyniki badań są w niewielkim stopniu wykorzystywane.

Innowacje edukacyjne mogą być stymulowane przez 2 rodzaje mechanizmów<sup>179</sup>. Mechanizm odgórny, w którym specjaliści projektu ją zmiany i popularyzują je wśród praktyków; nauczyciele są tu bardziej wykonawcami niż twórcami. Mechanizm ten rozwinął się w latach siedemdziesiątych (od 1971 roku) wraz z przygotowaniem do reformy oświatowej. Powstała wówczas Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego (KRPP) wraz z oddziałami wojewódzkimi, która skupiała twórczych nauczycieli oraz była miejscem współpracy teoretyków i praktyków. Drugi mechanizm – oddolny – zaistniał po 1989 roku. Nauczyciele otrzymali pełne uprawnienia i swobodę do stosowania w praktyce nowych rozwiązań i własnych pomysłów. Zlikwidowano KRPP. Liczba aktywnych nauczycieli zmniejszyła się, lecz ci, którzy są twórczy, wprowadzają innowacje w sposób bardziej świadomy i odpowiedzialny. Do podejmowania inicjatyw nauczyciele zachęcani są poprzez odpowiednie przepisy prawne. Ostatnim z nich jest Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1993 roku, w którym określone są „Zasady i warunki prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne”. Analiza porównawcza przeprowadzona przez M. Jakowicką dowiodła, że oba mechanizmy winny się uzupełniać. Mechanizm odgórny jest lepszy w sensie aspektu intelektualnego, sprzyjając pełnym, pogłębionym merytorycznie innowacjom. Mechanizm oddolny daje więcej satysfakcji nauczycielom, rozwijając ich motywację i podmiotowość.

Dalsze analizy problematyki twórczości w koncepcjach pedagogicznych będą dotyczyły różnych poziomów organizacyjnych praktyki pedagogicznej. Kolejno omówię innowacje na szczeblu funkcjonowania systemu oświatowego (reformy), na szczeblu pracy szkoły (placówki oświatowo-wychowawczej; eksperymenty) oraz na szczeblu pracy indywidualnej nauczyciela (twórczość pedagogiczna).

---

<sup>179</sup> Omawiam je na podstawie artykułu M. Jakowickiej, *Metodologiczne aspekty innowacji edukacyjnych*, w: *Edukacja i rozwój...*



Poprzedzi je przedstawienie idei edukacji dla twórczości, która przyświeca dokonywaniu zmian na każdym poziomie edukacji. Zakończy zaś analiza pojęcia „twórczość pedagogiczna” i jego desygnatów.

#### 4.4. Idea edukacji dla twórczości

Istotę problemów, z którymi innowatorzy spotykają się w życiu codziennym i pracy, oddaje – jak sądzę – następujący opis dokonany przez T. Kocowskiego:

W domach mieszczańskich wychowanie sprowadzane jest często do treningu czystości i porządku oraz układności wobec dorosłych. W rodzinach chłopskich dzieciom przedwcześnie powierza się nierozwojowe obowiązki produkcyjne. Szkoła zabija autonomiczną motywację poznawczą, zamieniając poznawanie w nudny obowiązek zapamiętywania według sztywnych programów nadmiaru wiedzy odległej od dziecięcych doświadczeń. [...] Dzieło niszczenia twórczych możliwości człowieka ukoronowane zostaje w życiu dorosłym przez podjęcie obowiązków rodzicielskich i zawodowych [...]. Stworzono cywilizację opartą na maksymalizowaniu wydajności pracy w często wyspecjalizowanych i zrutynizowanych czynnościach zawodowych, zamieniające ludzi w roboty produkcyjne, usługowe, roboty piszące lub liczące. Stwarza się okazje zagospodarowujące czas wolny bierną recepcją taniej rozrywki dostarczanej przez środki masowego przekazu. [...] Najwyraźniej cały postęp tworzony jest przez tych nielicznych, których możliwości twórczych nie zdołały zniszczyć: rodzina, szkoła, zakład pracy, administracja państwowa, zawistni koledzy ani telewizja<sup>180</sup>.

Podobne uwagi krytyczne pod adresem współczesnej kultury sformułował C. R. Rogers, pisząc że:

- w ramach powszechnego modelu wychowania „produkuje się” ludzi stereotypowych, konformistów,
- w organizacji czasu wolnego przeważa rozrywka o charakterze prostej rekreacji,
- w naukach społecznych przeważają rutynowi fachowcy,

---

<sup>180</sup> T. Kocowski, *Szkice...*, s. 33–34.

- w przemyśle „twórczość” jest zarezerwowana dla dyrektora, projektantów itp.,
- w życiu osobistym i rodzinnym dominuje silna tendencja do konformizmu<sup>181</sup>.

Według E. Faure'a, „wychowanie posiada dwojaką siłę: może rozwijać lub zabijać twórczość”<sup>182</sup>. Wiele zależy od ideałów, celów i zadań, które są stawiane przed edukacją.

Istniejące systemy edukacyjne powstały w ramach społeczeństwa przemysłowego, które odchodzi w przeszłość. Nowoczesne państwa przechodzą od industrializmu do postindustrializmu („trzecia fala”). Oświata znajduje się w stadium kryzysu; wciąż nie potrafi dostosować się do zmian otoczenia. Zdaniem R. Schulza, stan taki powodowany jest nieskutecznością dotychczasowych rozwiązań, którym towarzyszył podstawowy błąd – brak określenia typu kultury i społeczeństwa, jakie się rodzi i z którym edukacja popada w konflikt<sup>183</sup>. Twórczość staje się nowym wymiarem w systemie wartości. Współcześnie następuje swoista erupcja ideologii kreacjonistycznych. Uformowały się one w ramach modernizmu<sup>184</sup>.

W trzech kolejnych raportach dotyczących problemów edukacji w skali ogólnoswiatowej – raporcie E. Faure'a: *Uczyć się, aby być*<sup>185</sup>, raporcie Klubu Rzymskiego: *Uczyć się – bez granic*<sup>186</sup> i raporcie ekspertów BIE: *Bliskie i dalekie cele wychowania*<sup>187</sup> – podkreśla się rolę i znaczenie wychowania i kształcenia człowieka twórczego.

*Homo faber* ze swoją ręką stał się *homo sapiens* ze swoim umysłem.  
Człowiek myślący nie tylko żyje i działa, ale tworzy<sup>188</sup>.

We wszystkich krajach przyjmowane są ogólne cele wychowania, związane z twórczością, zaangażowaniem społecznym, humani-

<sup>181</sup> C. R. Rogers, *W kierunku...*

<sup>182</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 287.

<sup>183</sup> R. Schulz, *Twórczość...*, s. 355.

<sup>184</sup> Tamże, s. 342.

<sup>185</sup> E. Faure, *Uczyć się...*

<sup>186</sup> J. W. Botkin, M. Elmandira, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką?”*, Warszawa 1982.

<sup>187</sup> *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987.

<sup>188</sup> S. Roller, *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, w: *Bliskie i dalekie...*, s. 377.

zmem, samorozwojem i samorealizacją. Szczególna rola przypada nauczycielom, gdyż zadania, które mają wykonywać, nie są tak jasno i wyraźnie określone, jak to miało miejsce w przeszłości, ani tak powszechnie uznane.

Wizja edukacji dla twórczości mieści w sobie kilka idei szczegółowych<sup>189</sup>:

a) wychowanie dla działalności kulturotwórczej: należy porzucić dotychczasową praktykę przygotowywania ludzi wyłącznie do odtwórczego działania w kulturze symbolicznej na rzecz kształcenia umiejętności czynnego uczestniczenia w niej (nauce, sztuce, literaturze, ideologii społecznej itp.),

b) wychowanie dla twórczej pracy – do tej pory przygotowywano ludzi głównie do odtwórczego pełnienia ról zawodowych; chodzi o to, aby ludzie potrafili czynnie i twórczo wzbogacać doświadczenie zawodowe,

c) wychowanie dla zmiany społecznej – role społeczne, które pełnią nie są stabilne i zachowawcze; innowacje miałyby przyczynić się konstruktywnie do zmian społecznych i wzbogacać istniejącą kulturę,

d) wychowanie dla samorozwoju, dla autokreacji – po to, aby człowiek był zdolny autonomicznie kierować sobą i swoim życiem.

Zasadniczym problemem teorii i praktyki pedagogicznej staje się urzeczywistnianie idei wychowania dla twórczości. Twórczość bowiem wciąż pojawia się w publikacjach częściej jako „ciekawe zjawienie” czy nawet „nowinka” niż zostaje poddawana wartościowej refleksji. W. Dobrołowicz<sup>190</sup> zauważa, że w ramach dydaktyki ogólnej cele kształcenia twórczego nie były formułowane. A to właśnie najpierw dydaktycy, formułując ogólne cele kształcenia, winni przygotowanie do aktywności twórczej (i do autokreacji) formalnie uczynić nadrzędnym w stosunku do dotychczas formułowanych celów. Nauczyciele traktują twórczość jako hasło (nie rozumiane, odnoszące się do uzdolnień specjalnych uczniów), które ginie w natłoku innych zadań. Z. Pietrasiński wyraził pogląd, iż:

<sup>89</sup> Omawiam je na podstawie: R. Schulz, *Szkoła...*, s. 150–152.

<sup>90</sup> W. Dobrołowicz, *Zarys psychodydaktyki kreatywności*, w: *Zasadnicze zresetanki...*

[...] hasła wychowania dla twórczości należą – na równi z niektórymi postulatami wychowania moralnego – do tych, które łączą wyniosłość z utopijnością<sup>191</sup>.

Warto podkreślić, że twórczość jest nie tylko celem kształcenia (niestety bez należytego urzeczywistniania), ale także – co chętnie i często podkreślają np. autorzy treningów twórczości A. Góralskiego i E. Nęcka – staje się jego środkiem.

#### 4.5. Zmiana i rozwój systemu oświatowego

Współczesne systemy oświatowe charakteryzują się zmiennością. Przeobrażenia edukacji (makroskala zmian) są warunkiem postępu. Zmiany edukacyjne to

[...] zmiany przystosowawcze oświaty, wywołane przez faktyczne lub antycypowane perturbacje jej otoczenia, zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego<sup>192</sup>.

Na dynamizm systemów oświatowych składają się – „naturalny” ich rozwój (ekstensywny, na zasadzie kontynuacji tego, co jest), tworzenie alternatyw oraz procesy odnowy oświaty (czyli planowe operacje modernizacji praktyk i instytucji; rozwój intensywny)<sup>193</sup>. Zmiany rozwojowe są wynikiem prostej interakcji oświaty z jej społecznym kontekstem. Poszukiwanie alternatyw pojawia się na skutek słabości strategii rozwoju linearnego. Tworzenie alternatyw – szczególnie na niższych szczeblach organizacyjnych praktyki edukacyjnej – stało się bardzo popularne, by nie rzec, modne, w Polsce, po upadku starego systemu politycznego, gdy przed teorią i praktyką oświatową pojawił się problem „określenia się na nowo” i „poszukiwania tożsamości”. W obecnej sytuacji optymalnym paradygmatem reform oświatowych w naszym kraju powinna być koncepcja odnowy systemu wychowa-

---

<sup>191</sup> Z. Pietrański, *Przygotowanie do aktywności twórczej*, w: *Psychologia twórczości*, s. 140.

<sup>192</sup> R. Schulz, *Procesy...*, s. 90.

<sup>193</sup> Tamże, s. 22 i n.

nia i kształcenia<sup>194</sup>. Zmiany modernizacyjne są produktem celowych i planowych działań pedagogów.

Na szczeblu funkcjonowania systemów oświatowych dokonywane zmiany mają charakter **reform** oświatowych. Są inicjowane i sterowane przez centralne organy administracji państwowej. Innowacje na tym poziomie mają zastosowanie wobec wszystkich instytucji systemu edukacyjnego; są kompleksowe, rozległe i długofalowe<sup>195</sup>. Są nimi np. nowy program nauczania dla szkół podstawowych i średnich, redefinicja roli i zadań uczniów, nauczycieli, administratorów i badaczy, zmiany w zakresie organizacji i zarządzania, przekształcenia celów i funkcji edukacji.

Mimo częstotliwości i zasięgu reform oświatowych, systemy edukacyjne wciąż są krytykowane za swą pasywność, inercję i niski poziom przystosowawczy do zmian w innych podsystemach społecznych. W Polsce sprzyja temu brak stabilizacji politycznej i częste zmiany na szczeblu zarządzania oświatą<sup>196</sup>. Duże znaczenie dla procesów odnowy ma kultura systemu oświatowego, na którą składają się przyzwyczajone, uznane, ważne i obowiązujące systemy wartości i sposoby zachowania się<sup>197</sup>. Wszelkie innowacje są nowymi elementami tej kultury. Tym szybciej i chętniej są asymilowane, im bardziej są zgodne z tym, co już istnieje. Inicjatywy administracyjne mogą przyczynić się do przyspieszenia rozwoju nowatorstwa. Wymagają one w dalszych etapach wsparcia w postaci inicjatyw oddolnych i podejmowania pomysłów przez nauczycieli. Tak dzieje się np. w sytuacji tworzenia klas i programów autorskich przez nauczycieli. Coraz powszechniejsze są opinie, że to nie zmiany systemowe, lecz innowacje mikrooświatowe decydują o rzeczywistych przeobrażeniach edukacji<sup>198</sup>.

<sup>194</sup> Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1986; J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, w: *Sztuka nauczania*, z. 2: *Szkoła*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1991; R. Schulz, *Procesy...*

<sup>195</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 140 i n.

<sup>196</sup> Wywiad z ministrem edukacji narodowej prof. A. Łuczakiem, „Polityka” nr 52 z dn. 25 grudnia 1993 r.

<sup>197</sup> R. Schulz, *Procesy...*, s. 286 i n.

<sup>198</sup> *Praca eksperymentalna w szkole*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1963, s. 5.

Planowanie i realizacja zmian są przedsięwzięciem skomplikowanym. Już w życiu prywatnym wiele postanowień o zmianie nie wykracza poza sferę planowania, nie wytrzymując zetknięcia z wymaganiami codzienności. W. Łukaszewicz wyraził pogląd, że dzieje się tak dlatego, ponieważ „często – jak bohater opowieści *Moniza Clavier* Sławomira Mrożka – zakłada się, że silna motywacja jest tu warunkiem koniecznym i wystarczającym do osiągnięcia powodzenia w realizacji zmian. „Wystarczy się natężyć i już śpiewa się tenorem lub mówi po angielsku”<sup>199</sup>. Tymczasem proces zmiany – szczególnie złożonych struktur i mechanizmów – jest ogromnie złożony. W przypadku oświaty – jej zmiana pociąga za sobą spory i dyskusje o zmiany społeczne w ogóle<sup>200</sup>.

#### 4.6. Szkoła twórcza – szkołą przyszłości

Idea „szkoły twórczej” w pedagogice nie jest koncepcją nową. Podjął ją w teorii i w praktyce H. Rowid<sup>201</sup>. Cele tej szkoły wypływające z filozofii J. Hoene-Wrońskiego i B. Trentowskiego to „stworzenie się” własne człowieka, umiejętność doskonalenia własnego „ja”, rozwinięcie inicjatywy, samokształcenie zdolności twórczych. Ideałem byłby człowiek zdolny do ciągłego doskonalenia się duchowego i człowiek twórczy. W praktyce edukacyjnej pojawiają się obecnie szkoły, które zasługują na miano nowoczesnych szkół twórczych<sup>202</sup>. Ich przykładem są – jak sądzę – szkoły skupione wokół ruchu Towarzystwa Szkół Twórczych. Ruch ten jest inspirowany i kierowany przez D. Nakoneczną. Wiele szkół, zwłaszcza społecznych i prywatnych – choć formalnie nie przynależą do Towarzystwa – nawiązuje do jego założeń i doświadczeń. Celem wprowadzanych innowacji jest

<sup>199</sup> W. Łukaszewski, *Przyszłość jest dobra, a ludzie źli*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego, L. Witkowskiego, Poznań–Toruń 1994, s. 267.

<sup>200</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, Toruń 1988.

<sup>201</sup> H. Rowid, *Szkoła...*

<sup>202</sup> S. Rzęsikowski, *Kluby Szkół jako czynnik ożywiający działalność innowacyjną w oświacie*, w: *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 14, pod red. S. Palki, Kraków 1991.

[...] rozszerzanie i pogłębianie wychowania z nowoczesnym stymulowaniem wysokiego poziomu kształcenia<sup>203</sup>.

U ich podstaw leżą pozornie przeciwstawne zasady pracy, jak:

[...] indywidualizacja i socjalizacja procesu kształcenia, kierownicza rola nauczyciela i współdział uczniów i rodziców w procesie kształcenia, łączenie edukacji szkolnej z samokształceniem wspieranym przez osoby i instytucje pozaszkolne<sup>204</sup>.

Przykładowe innowacje tam wprowadzane to:

- opieka nad klasami jest sprawowana zawsze przez 2 osoby: kobietę i mężczyznę,
- szkoły są małe,
- w każdej klasie jest mniej więcej taka sama liczba chłopców i dziewcząt,
- programy dydaktyczno-wychowawcze są przygotowywane przez nauczycieli przy czynnym udziale uczniów i rodziców,
- stałość sal lekcyjnych,
- obowiązkowa jest co roku tzw. szkoła zimowa,
- duża faktyczna rola samorządu uczniowskiego,
- integracja przedmiotowa,
- 60-minutowy czas trwania lekcji,
- przesunięcie profilowania klas do III klasy liceum,
- rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego,
- trzykrotna klasyfikacja w ciągu roku szkolnego,
- wykrywanie i kierowanie rozwojem uczniów szczególnie uzdolnionych.

Wśród wielu propozycji i działań innowacyjnych wyróżniają się także prace ośrodka łódzkiego, łączące teorie edukacyjne z nową praktyką pedagogiczną<sup>205</sup>. Na uwagę zasługują również – jak sądzę – poglądy A. Nalaskowskiego, który określa „szkołę twórczą” jako banalnie zwyczajną”, pisząc:

Jej kreatywność wynika z jej zwyczajności. Niech uczeń stara się zdobyć jak największą wiedzę, a w toku całej edukacji – mądrość. Niech nauczyciel stara się rzetelnie przedstawić prawdę o wykładanym przedmiocie. Niech żaden z nich nie przestaje szukać (ale nie pod przymu-

<sup>203</sup> A. Góralski, *Zasadnicze...*, s. 67.

<sup>204</sup> Tamże, s. 67.

<sup>205</sup> M. Jakowicka, *Metodologiczne...*; B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

sem!) tego, co lepsze lub ciekawsze, albo chociaż inne. Niech zatem w szkole toczy się normalne życie, które jest najlepszą pożywką dla twórczości<sup>206</sup>.

Stanowisko to znajduje podstawy w rozumieniu twórczości przez A. Nałaskowskiego. Szkoła przede wszystkim powinna dać tworzywo, „uczyć pracy, podejmowania wysiłku”. Nie można jednak wymagać, by zaszczebiała twórcze predyspozycje u dzieci – bo się nie da, bo są one wynikiem działania wielu warunków rozwoju człowieka<sup>207</sup>. Według A. Nałaskowskiego szkoła może być twórcza przy założeniu, że w twórczości dominująca jest wiedza<sup>208</sup>.

Idee szkoły twórczej jako organizacji innowacyjnej – lansuje R. Schulz<sup>209</sup>. Różni się ona od tradycyjnej dwoma aspektami<sup>210</sup>. Obecnie chodzi o twórczość szkoły, podczas gdy do tej pory akcentowano twórczość w szkole (twórcza aktywność ucznia, później nauczyciela). Tradycyjnie twórczość jest definiowana w kategoriach aktywnej, produktywnej i jakościowo wysokiej pracy nauczycieli i uczniów. Teraz odmiennie (choć nie wykluczająco) – w terminach zmiany, rozwoju i samorozwoju szkoły, w terminach kulturotwórczej działalności szkoły.

R. Schulz, rysując wizję szkoły twórczej, powołuje się na dwie istniejące już koncepcje, autorstwa B. Milesa oraz J. Nisbet'a<sup>211</sup>. Model tej szkoły jest alternatywnym wobec tradycyjnych biurokracji szkolnych. Jego cechami są: efektywniejsze wykorzystanie zasobów, angażowanie rozmaitych specjalistów do stosowania złożonej technologii, brak nacisków zewnętrznych, duża swoboda, wewnętrzna motywacja do działań twórczych, rozproszenie władzy, luźniejsza struktura organizacyjna, zmierzch autorytetu, rozległa komunikacja interpersonalna<sup>212</sup>.

<sup>206</sup> A. Nałaskowski, *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków 1994, s. 74.

<sup>207</sup> Tenże, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń 1989.

<sup>208</sup> Tenże, *Przeciwko...*, s. 76.

<sup>209</sup> R. Schulz, *Szkoła...*, s. 242.

<sup>210</sup> Omawiam te różnice na podstawie: tamże, s. 165–166.

<sup>211</sup> Tamże, s. 170–171.

<sup>212</sup> R. Schulz, *Procesy...*, s. 207.



Na różnorodność innowacji możliwych do zastosowania na szczeblu szkoły wskazują choćby analizy kierunków modernizacji instytucji oświatowo-wychowawczych i form pracy szkolnej<sup>213</sup>. Szczególnie cennym – z uwagi na zakres – przykładem możliwości stymulowania działalności innowacyjnej szkoły są badania nad wdrażaniem modelu szkół środowiskowych (jako inspirujących i koordynujących środowiska wychowawcze) do praktyki oświatowej. Prowadziła je w latach 1974–1976 w Zielonej Górze M. Jakowicka<sup>214</sup>.

Wizja szkoły twórczej nie może być zaprzeczeniem szkoły tradycyjnej. Nie chodzi bowiem o radykalny wybór celów i metod kształcenia, lecz poszukiwanie równowagi i komplementarności między kształceniem konwergencyjnym i dywergencyjnym; a nie ma jej na pewno, gdy twórczością w szkole w ogóle nikt się nie zajmuje<sup>215</sup>.

Pojmowanie szkoły twórczej w praktyce jest niejasne, pełne ogólników i frazesów. Co więcej, sami nauczyciele pracujący w szkołach twórczych nie potrafią sensownie opisać owej twórczości. Studenci pytani przez A. Nalaskowskiego o rozumienie „twórczej szkoły” najczęściej opisywali ją poprzez cechy: więcej przedmiotów i zajęć dodatkowych, mniejsza dyscyplina, przedmioty do wyboru, „szkoła poszukująca”<sup>216</sup>.

Wielość interpretacji prowadzi do niejasności i nieporozumień. Jedno jest pewne. Możliwych jest wiele koncepcji i realizacji szkół twórczych, opartych na różnych modelach teoretycznych. By jednak termin ten nie był nadużywany, weryfikować należałoby szkoły twórcze poprzez kategorie „nowości” i „cЕННОści”, które realizują.

#### 4.7. Twórczy nauczyciel i twórczy uczeń

Współcześnie rozumiana idea twórczego nauczyciela jest syntezą tradycji i wymagań przyszłości. Zapewne istnieje wiele odpowiedzi

<sup>213</sup> A. Łukawska, *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków 1991.

<sup>214</sup> M. Jakowicka, *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979.

<sup>215</sup> M. Debesse, *Zdolności...*

<sup>216</sup> A. Nalaskowski, *Przeciwko...*, s. 60.

na pytanie o „dobrego nauczyciela”. Twórczy nauczyciel jest zaś jedną z nich. Przemawiają za tym argumenty o charakterze ekonomiczno-społecznym oraz humanistycznym<sup>217</sup>. Ten sam poziom powodzenia zawodowego wykazują zarówno nauczyciele twórczy, jak i należący do typu intelektualnego lub uczuciowego<sup>218</sup>.

W społeczeństwie tradycyjnym, w sztywnych systemach szkoły jedynie nieliczne jednostki przełamują skostniały porządek. W potocznych opiniach jeszcze spotyka się

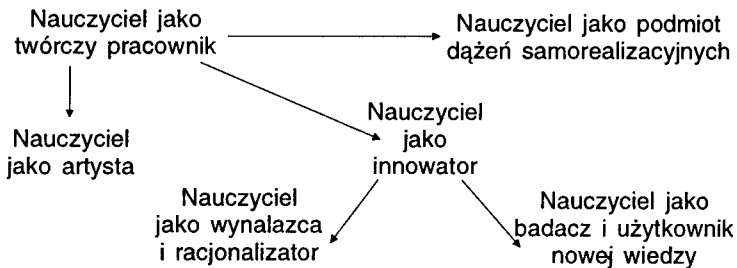
pełen dramatyzmu i romantyzmu obraz innowatora, zagrożonego ze wsząd, przeciwstawiającego się wszystkim, naznaczonego „piętnem dewiacji”, a mimo to tworzącego dzieła genialne<sup>219</sup>.

Zdaniem R. Schulza,

[...] żeby zasłużyć na miano innowatora społecznego, nie wystarczy być nonkonformistą, demonstrującym swą odrębność od przyjętych standardów postępowania. Trzeba wnieść nową i lepszą propozycję behawioralną do ukształtowanego systemu wzorów zachowania w danej zbiorowości<sup>220</sup>.

Proste odstępstwa od obowiązujących norm mają więcej wspólnego z dewiacją społeczną niż z twórczością.

Idea twórczego nauczyciela jest wyrażana w różny sposób. Analizy i zestawienia istniejących koncepcji dokonał R. Schulz, ujmując je w postaci schematu<sup>221</sup>:



<sup>217</sup> W. Dobrołowicz, *O psychopedagogikę kreatywności*, w: *Edukacja i rozwój*, pod red. A. Jopkiewicza, Kielce 1995.

<sup>218</sup> A. Leon, *Wkład...*

<sup>219</sup> R. Schulz, *Twórczość...*, s. 170.

<sup>220</sup> Tamże, s. 213.

<sup>221</sup> R. Schulz, *Nauczyciel...*, s. 98.

Wszystkie warianty nowatorstwa pedagogicznego można uznać za różne aspekty jednej i tej samej całości; przy czym autor szczególnie rolę przypisuje wymiarowi „nauczyciel jako innowator”. Charakterystyki koncepcji „twórczego nauczyciela” dokonam w następującej kolejności:

- a) nauczyciel jako artysta,
- b) nauczyciel jako wynalazca i racjonalizator,
- c) nauczyciel jako twórca i użytkownik nowej wiedzy,
- d) nauczyciel jako innowator,
- e) nauczyciel jako twórczy pracownik,
- f) nauczyciel jako podmiot dążeń samorealizacyjnych.

Ad a) Koncepcja ta w pedeutologii ma długą tradycję. Szuka się analogii do działalności artystycznej. Można ją rozpatrywać dwojako: po pierwsze, gdy nauczyciel jako osoba angażuje się w działalność artystyczną, po drugie, istnieją poglądy, iż każda praca pedagogiczna jest quasi-artystyczna. Utożsamia się twórczość i wychowanie; rola twórcy rozplywa się w roli nauczyciela. Nauczyciel jest artystą jako pedagog, w zakresie wykonywanej pracy zawodowej, bo tworzy nowe osobowości. Artysta, kształtując tworzywo, tworzy dzieła. Tworzywem pracy nauczyciela jest uczeń, dziełem zaś – ukształtowanie jego osobowości. Artysta może zniszczyć swoje dzieło. Wychowawca – nie. Popętnionych przez niego błędów czasami w ogóle nie można naprawić. Każdy rezultat wychowania jest nowy, niepowtarzalny, różniący się od pozostałych.

Wystarczy poddać analizie niektóre z problemów, jakie stawia każdego dnia wychowanie dziecka, by dojść do przekonania, że wychowanie stawia nieustannie na próbę twórcze możliwości wychowawcy<sup>222</sup>.

Potencjał działalności twórczej w sferze wychowania i kształcenia est ogromny; znacznie wykracza poza sumę nawyków i odruchów wynikających z długiej praktyki<sup>223</sup>.

Współcześnie, jak się wydaje, takie tylko rozumienie i interpretowanie twórczego nauczyciela jest za wąskie wobec obowiązków zadań, które realizuje.

<sup>222</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 124.

<sup>223</sup> J. Thomas, *Nauczyciele szkoły przyszłości*, Warszawa 1971, s. 34.

Ad b) W tej funkcji występują najczęściej nauczyciele zawodu oraz ci, którzy tworzą nowe narzędzia i środki dydaktyczne. Rozwiązania techniczne i technologiczne usprawniają pracę pedagogiczną. Twórczość techniczna (wynaalazczość) nauczycieli jest coraz znaczniejsza.

Ad c) Takie ujęcie twórczości pedagogicznej wynika z trzech założeń<sup>224</sup>:

- praca twórcza od nietwórczej różni się zawartością elementów poznawczych i intelektualnych,
- w istocie swej nowatorstwo jest pewnym rodzajem działalności badawczo-rozwojowej,
- nauczyciel-innowator wzbogaca zasoby informacyjne praktyki dydaktyczno-wychowawczej i projektuje nowe rozwiązania przyczyniające się w sumie do postępu.

W ramach tej koncepcji akcentuje się wykorzystanie wiedzy, tworzenie wiedzy oraz jej jednoczesne tworzenie i wykorzystanie.

Ad d) Nauczyciel jako innowator projektuje i wprowadza w życie nowe i lepsze rozwiązania. Innowacje są produktem procesu twórczego. W jego toku nauczyciel doskonali własną praktykę, wzbogaca ją o jakościowo nowe rozwiązania, które umożliwiają osiąganie wyższych lub nowych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych. Twórczość jako działalność innowacyjna jest odrębną kategorią działań. Jest rozumiana czasownikowo i czynnościowo.

Ad e) Ujęcie to jest atrybutywnym (przymiotnikowym) rozpatrywaniem twórczości, odnoszącym się do samej pracy nauczyciela. „Twórczy” określa pewną jakość pracy, pewien zespół cech (styl, rodzaj), „charakteryzuje się takimi właściwościami, jak: wewnątrzsterowność, refleksyjność, innowacyjność, adaptacyjność”<sup>225</sup>.

Ad f) „Twórczy nauczyciel” oznacza tu nauczyciela podejmującego wysiłek autokreacji. Nauczyciel jest podmiotem, twórczym i produktem działań twórczych. Nauczyciel tworzy samego siebie w sferze profesjonalnej i indywidualnej. Te 2 formy samorealizacji przenikają się. Na samorozwój profesjonalny nauczyciela składają się:

---

<sup>224</sup> R. Schulz, *Nauczyciel...*, s. 33.

<sup>225</sup> Tamże, s. 71.

[...] samokształcenie, podwyższanie swych kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach naukowych, angażowanie się w działalność nowatorską, poszukiwanie nowych terenów i zadań w pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>226</sup>.

Samorozwój osobisty to przede wszystkim:

[...] poszukiwanie samowiedzy, dążenie do samookreślenia się, budowanie ideału własnej osoby, wybór celów i wartości godnych pożądaniam, realizacja przyjętego programu rozwoju osobowości<sup>227</sup>.

Wydaje się, że przeobrażenia społeczne ostatnich lat, a także nowe ujęcia teoretyczne twórczości powodują konieczność wprowadzenia do omawianej koncepcji innych ważnych twórczych ról nauczycielskich. Przede wszystkim na uwagę zasługuje brakująca tu kategoria „nauczyciel jako mistrz”. Jest to główny motyw pedagogiki twórczości rozwijanej przez A. Góralskiego, mający związki z istniejącymi w pedagogice odniesieniami do mistrzostwa nauczycielskiego. Ponieważ twórczość w znacznej mierze jest adaptacją, trwaniem, zachowywaniem świata takim, jaki jest, powstaje potrzeba wyróżnienia wórczej „gospodarskiej” roli nauczyciela. Wreszcie zaś nauczyciel jest przewodnikiem ucznia, wspomaga go w rozwoju. Tak rozumiane wychowanie jest chyba najważniejszą aktywnością twórczego nauczyciela. I choć w praktyce większość nauczycieli koncentruje się na dydaktyce, to dla korzyści mniej licznej grupy – twórców te wyznaczniki trzeba uwypuklić.

Wiele prawdy jest zapewne w potocznych obserwacjach, iż dobre przykłady przyciągają dobrych uczniów, a dobrzy uczniowie stanowią wyzwanie i inspirują dobrych nauczycieli. Część rezerw i zapasu ważnych dla funkcjonowania szkół tkwi bowiem w uczniach. Niestety niewiele wiemy o uczniach twórczych. O pewnych aspektach pojmowania ucznia jako nowatora pisał Z. Pietrański<sup>228</sup>. Uczeń jest młodym człowiekiem, zwykle krytycznie nastawionym wobec świata. To jego niezadowolony może stać się początkiem innowacji. Za przejaw takiej twórczości autor ten uznał przede wszystkim tzw. lekcje uczniowskie<sup>229</sup>. Uczniowie twórczy nierzadko utożsamiani są w praktyce

<sup>26</sup> Tamże, s. 79.

<sup>27</sup> Tamże, s. 80.

<sup>28</sup> Z. Pietrański, *Atakowanie problemów*, Warszawa 1983.

<sup>29</sup> Tamże, s. 159.

z uczniami uzdolnionymi lub prymusami szkolnymi. Istnieje wiele interesujących prac poświęconych dzieciom zdolnym<sup>230</sup>. Należy jednak wyraźnie wydzielić w tej grupie osoby twórcze. Jak stwierdził W. Dobrołowicz, uczniowie kreatywni charakteryzują się zdolnościami twórczymi, które to przejawiają się w pomysłowości, inicjatywie, plastyczności oraz oryginalności wyobraźni i myślenia<sup>231</sup>. Autorzy książki *Twórcza aktywność dziecka* interpretują twórczość uczniowską jedynie w kategoriach autokreacji, „kiedy uczeń tworzy sam siebie”<sup>232</sup>.

Ten obszar badawczy – w sensie rozpoznania zjawiska twórczości uczniowskiej – jest słabo znany. Sądzę, że dla jego analizy teoretycznej i badań empirycznych przydatne okazać się mogą rozszerzone modelowe koncepcje twórczości pedagogicznej i twórczego nauczyciela.

#### 4.8. Autokreacja

Terminem autokreacja w znaczeniu stwarzania samego siebie wśród polskich pedagogów jako pierwszy zaczął posługiwać się H. Rowid. Proces autokreacji człowieka – jego możliwości i sił – należy do kręgu tzw. wychowania i kształcenia odśrodkowego. Dziedzina ta jest słabo eksplorowana w pedagogice, w której dominują badania procesów intencjonalnych, zlokalizowanych instytucjonalnie. Zdaniem S. Pałki, badania tej dziedziny są szansą dla rozwoju teorii pedagogicznej i rozszerzenia tradycyjnego obszaru badań pedagogicznych<sup>233</sup>.

Szczegółową analizą pojęcia autokreacja i pojęć z nim bliskich znaczeniowo przeprowadziła B. Matwijów w swojej pracy *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Autorka umieszcza autokreację wśród innych działań człowieka

<sup>230</sup> np. I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979; *Zasadnicze...*, pod red. A. Góralskiego; T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.

<sup>231</sup> W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka...*

<sup>232</sup> R. Gloton, G. Clero, *Twórcza...*, s. 47.

<sup>233</sup> S. Pałka, *Teoria...*

związanych z samodzielną aktywnością edukacyjną (samokształtowaniem), obok m.in. samorealizacji, autoedukacji, samokształcenia i samowychowania. W wyniku badania różnych stanowisk B. Matwijów definiuje autokreację jako

urzeczywistnianie się „osoby” w człowieku, samodzielne planowanie i realizowanie własnego rozwoju według wybranej jakości „wartości” życia, rozwój własny sfery duchowości i twórczego moralnego działania zewnętrznego<sup>234</sup>.

Ujęcie to nawiązuje w znacznej mierze do ustaleń terminologicznych, zaproponowanych w klasycznej już niemal dla pedagogicznych koncepcji autokreacji książce M. Dudzikowej *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. W procesie autokreacji człowiek twórczo poznaje i realizuje wartości osobowe i moralne. Ogromną rolę odgrywają w nim czynniki środowiskowe<sup>235</sup>. Poza rodziną istotny wpływ na nauczanie „sposobów” autokreacji, wzbudzenie motywacji i przekazanie różnych wartości wywierają szkoła i nauczyciele.

Punktem wyjścia do autokreacji jest przekonanie, co do którego panuje zgoda, iż jednostka posiada możliwości kształtowania własnej osobowości, zdolna jest do kierowania sama sobą. Psychologowie humanistyczni uznali ją za podstawową właściwość natury ludzkiej. Doniosłą rolę w autokreacji odgrywają kontakty z innymi ludźmi<sup>236</sup>. Zmiany, jakie w nas zachodzą, które podejmujemy, są zwykle efektem „spotkań” z drugim człowiekiem. Niebagatelną rolę mogą odegrać tu nauczyciele, niektórzy z nich pozostają na stałe w naszej pamięci, inni pozostawiają wręcz ślad w naszej osobowości. Oprócz takiej „osobotwórczej” roli – dla potrzeb autokreacji nauczyciele winni

[...] przede wszystkim nauczyć uczniów trudnej sztuki wyobrażania sobie, wybierania i podejmowania coraz bardziej ambitnych zadań<sup>237</sup>.

Zadania dalekie bowiem wyznaczają perspektywę dla tworzenia siebie<sup>238</sup>.

<sup>234</sup> B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994, s. 113.

<sup>235</sup> Z. Pietrasiniński, *Atakowanie...*, s. 188.

<sup>236</sup> R. Gloton, G. Clero, *Twórcza...*, s. 46–47.

<sup>237</sup> A. Nowicki, *Nauczyciele*, Lublin 1981, s. 12.

<sup>238</sup> M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985, s. 241.

Dla potrzeb pedagogiki twórczości ważne są – jak sądzę – 3 grupy zagadnień, wzajemnie wiążących się, związanych z problematyką autokreacji:

- kształcenie nauczycieli zdolnych do „tworzenia siebie” i stymulowania działań autokreacyjnych u uczniów,
- opracowanie metod inspirujących do autokreacji,
- analiza poznawczych aspektów autokreacji.

Projektowanie badań pedagogicznych w tym zakresie znajduje swoje uzasadnienie i oparcie w koncepcjach filozoficznych (np. filozofii A. Grzegorzcyka) i w koncepcjach psychologicznych (np. opisanej wcześniej koncepcji człowieka transgresyjnego).

#### 4.9. Twórczość pedagogiczna – charakterystyka zjawiska

Z odpowiednimi wariantami wyrażania idei „twórczego nauczyciela” korelują cztery koncepcje rozumienia pracy pedagogicznej jako pracy twórczej. Ich syntetyczną charakterystykę przedstawia tabela 2.

Poglądy na temat twórczości pedagogicznej ulegają ewolucji. Odchodzi się od tradycyjnego niegdyś w pedeutologii utożsamiania twórczości i wychowania. Dotyczy to bowiem jedynie prostych innowacji. Nieaktualna jest zarazem zupełna autonomizacja działalności innowacyjnej od praktyki pedagogicznej. Istnieją między nimi związki strukturalne i funkcjonalne. Zdaniem R. Schulza, trzecia koncepcja ujęta w tabeli stanowi najodpowiedniejszy sposób artykułowania nowatorstwa pedagogicznego. Uwydatnia bowiem jego najistotniejsze cechy i stanowi podstawę pozostałych koncepcji<sup>239</sup>.

W rozumieniu twórczości pedagogicznej jako działalności innowacyjnej identyfikuje się ją z działalnością nauczyciela, który projektuje i wprowadza w praktykę zawodową nowe i lepsze składniki, przyczyniając się do postępu kulturowego w wychowaniu. Jest to wąskie rozumienie pojęcia<sup>240</sup>, przydatne dla celów badawczych mojej pracy; interesują mnie bowiem te innowacje, które są realizowane przez

<sup>239</sup> R. Schulz, *Teoretyczne...*, s. 33; tenże, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 13.

<sup>240</sup> Tenże, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 20–21.



Tabela 2. Cztery koncepcje twórczości pedagogicznej – charakterystyka syntetyczna

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

Źródło: R. Schulz, *Teoretyczne...*, s. 30; tenże, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 14.

kandydatów na nauczycieli. W szerszym rozumieniu twórczości pedagogicznej pojęcie to dotyczy ogółu działań rozwojowych, realizowanych na wszystkich poziomach systemu oświatowego, a więc obejmuje m.in. reformy edukacji, modernizację, eksperymenty szkolne, procesy B+R oraz nowatorstwo nauczycieli. Węższy i szerszy wymiar twórczości możemy także wyróżnić z uwagi na jej jednostkowy lub społeczny charakter. Oba wymiary uzupełniają się<sup>241</sup>.

<sup>241</sup> Tamże, s. 25.

W wyniku twórczej pracy nauczycieli następuje „postęp kulturowy w wychowaniu”. R. Schulz używa też równoważnych pojęć: „wzbogacenie doświadczenia zawodowego”, „rozwój kultury pracy pedagogicznej” i „kultura pedagogicznego działania”<sup>242</sup>. W skład doświadczenia pedagogicznego wchodzi określone idee i wartości (np. idea wychowania dla przyszłości), specyficzne programy działania (np. program kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym), ogół rozwiązań technicznych, technologicznych i organizacyjnych (np. system klasowo-lekcyjny), normy i przepisy, wiedza faktyczna, jak i naukowa oraz poglądy i przekonania ludzi<sup>243</sup>. Dzięki twórczości pedagogicznej ten zbiór powiększa się o nowe i lepsze od dotychczasowych elementy.

Aktywność innowacyjna nauczycieli jest swoistą formą działalności twórczej człowieka w ogóle (jest twórczością pracowniczą) i można ją rozpatrywać w oparciu o wymiary wyróżnione w ogólnym modelu twórczości. Byłyby to więc analizy takich kategorii, jak: nauczyciel-innowator, proces innowacyjny, innowacja pedagogiczna oraz warunki działalności innowacyjnej<sup>244</sup>.

Twórczość pedagogiczna, jak każda inna, posiada „swoje odrębne tworzywo, swoiste prawa i zasady, na których się opiera, wymaga też odrębnych metod i środków”<sup>245</sup>. Zmiana roli i statusu nauczyciela oraz jego pracy na twórcze nie jest bynajmniej wynikiem spekulacji. Znajduje swoje uzasadnienie faktyczne, wynikające z zachodzących procesów i zjawisk społecznych<sup>246</sup>. Działalność innowacyjna jawi się teoretycznie nieodłącznym elementem nowoczesnej pracy pedagogicznej. Skoro tak jest, przygotowanie do twórczych działań powinno stać się stałym składnikiem przygotowania zawodowego nauczycieli, tym samym i ich kształcenia. Chodziłoby o wyposażenie nauczycieli w taką wiedzę i umiejętności, aby w miarę potrzeb i okazji umieli podejmować rolę innowatorów w praktyce zawodowej, w sytuacjach gdy zachowania zgodne z „normą” okażą się niewystarczające.

<sup>242</sup> Tenże, *Szkoła...*, s. 177.

<sup>243</sup> Tamże, s. 176–177.

<sup>244</sup> Taką całościową analizę R. Schulz zawarł w książce *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*.

<sup>245</sup> W. Okoń, *O postępie...*, s. 254.

<sup>246</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 36.

Tymczasem nadal aktualna jest opinia W. Okonia, wyrażona w latach siedemdziesiątych, iż mimo uznania pracy nauczyciela za twórczą (od czasów J. Komeńskiego) wciąż więcej robi się, by ją upodobnić do pracy rzemieślniczej lub urzędniczej<sup>247</sup>. Kształcenie nauczycieli koncentruje się – z różnym skutkiem – na przygotowaniu do typowych obowiązków zawodowych i pracy pedagogicznej, czyli „działalności wyspecjalizowanej (będącej wynikiem podziału pracy), realizowanej w szerokiej skali, zorientowanej na osiąganie odpowiednio złożonych zadań, prowadzonej systematycznie w strukturalnie odrębnych jednostkach socjalizacji (w szkołach, internatach, domach dziecka), zgodnie z określonymi normami (formalnymi przepisami) przez odpowiednio przygotowany (wykwalifikowany, dyplomowany) personel, dla którego działalność ta jest źródłem utrzymania”<sup>248</sup>.

Próby w zakresie przygotowania nauczycieli i studentów-kandydatów do zawodu do twórczej pracy pedagogicznej są nieliczne<sup>249</sup>. Rysuje się dysonans między teoretycznymi a praktycznymi osiągnięciami innowatyki pedagogicznej, między jej aspektem poznawczym a praktycznym. Termin „twórcza praca zawodowa” stosuję w znaczeniu równoważnym „twórczości pedagogicznej”. Sformułowanie takie znałam za mniej wieloznaczne. Przyjmuję za R. Schulzem następującą definicję:

Twórczość pedagogiczna to wszelkie intencjonalne formy rozwoju (wzbogacania) kultury wychowania – towarzyszące wykonywaniu pracy przez nauczycieli jako podmiotów edukacji formalnej – a wyrażające się w projektowaniu i/lub pionierskim wdrażaniu innowacji (zmian rozwojowych) do kształtowanego w danym systemie oświatowym – i względnie trwałego w określonym przedziale czasu – zasobu pedagogicznego doświadczenia<sup>250</sup>.

Zakres treściowy twórczej pracy nauczyciela wyznaczony przez definicję „kultury wychowania” jest bardzo obszerny. Swój program zmian pragnę skupić na przygotowaniu studentów do powiększania doświadczenia pedagogicznego o nowe i lepsze elementy w sferze irzeczywistniania idei „wychowania dla twórczości”, w zakresie pro-

<sup>247</sup> W. Okoń, *O postępie...*, s. 251.

<sup>248</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 16.

<sup>249</sup> Problematykę tę podejmuję w podrozdziale 6.2.

<sup>250</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 26.

gramów, metod i środków stymulowania aktywności twórczej uczniów oraz w sferze upowszechniania w środowisku nauczycielskim przekonań o skuteczności i wartości ćwiczeń twórczych stosowanych w praktyce edukacyjnej. Mniej istotne z punktu widzenia przygotowania do zawodu jest kształtowanie postaw twórczych kandydatów na nauczycieli, bardziej natomiast umiejętność działań twórczych. Innymi słowy, bardziej interesują mnie wytwory i działania przyszłych nauczycieli niż ich możliwości potencjalne (choć one także muszą być brane pod uwagę).

Zanim przejdę do pozostałych wątków teoretycznych, przedstawię jako uzupełnienie obecnego toku rozważań, charakterystykę nowatorstwa pedagogicznego, jakim staje się ono w świetle wyników badań empirycznych.

## Rozdział 5

# CHARAKTERYSTYKA NOWATORSTWA PEDAGOGICZNEGO W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Badania, na które powołuję się, były prowadzone w ramach różnych szerszych koncepcji, niezależnie od siebie. Łączna analiza ich wyników nie jest jednak w tym miejscu przypadkowa. Wskazują one na ogólne cechy i trendy w twórczości pedagogicznej. Rysują faktyczny obraz nowatorstwa pedagogicznego.

### 5.1. Rozmiary zjawiska nowatorstwa pedagogicznego

Nauczyciele stanowią 4,5% ogółu zatrudnionych w Polsce. W roku szkolnym 1991/1992 było ich prawie pół miliona. Wśród nich liczba tych, których nazwać można twórczymi, jest niewielka i waha się od 2 do 10% całej populacji. W badaniach Cz. Barańskiego<sup>251</sup> liczba nowatorów w analizowanej grupie nie przekraczała 3%. Wyższe wyniki uzyskał J. Poplucz<sup>252</sup> (9,1% ogółu osób przejawiało postawę twórczą) i D. Rusakowska (10,1% badanych nauczycieli identyfikowało się z nowatorami)<sup>253</sup>. Najnowsze badania końca lat osiemdziesiątych wskazują, że nowatorzy w Polsce stanowią około 1,4–2% populacji zawodowej<sup>254</sup>. Powyższe dane w pewnym stopniu korelują

---

<sup>251</sup> Cz. Barański, *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986, s. 52.

<sup>252</sup> J. Poplucz, *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole*, Warszawa 1975.

<sup>253</sup> D. Rusakowska, *Postawy nauczycieli wobec innowacji pedagogicznych w systemie wychowawczym szkoły*, „Badania Oświatowe” 1982, nr 2.

<sup>254</sup> Badania J. Króla. Przytaczam za: D. Rusakowska, *Rozwój nowatorstwa pedagogicznego – główne kierunki i zadania*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, doksztacanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycje przemian)*, pod red. Cz. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.

z kategoryzacją odbiorców innowacji opracowaną przez E. M. Rogersa i F. Schoemakera<sup>255</sup>. Wskazali oni na 5 kategorii odbiorców innowacji, wyróżnionych ze względu na kryterium innowacyjności (mierzone czasem, w jakim jednostka przyswaja innowacje) – innowatorów (2,5%), pionierów (13,5%), wczesną większość (34%), późną większość (34%) i maruderów (16%). Według R. Schulza twórczymi można nazwać innowatorów i pionierskich odbiorców innowacji.

Innowacje wprowadzane przez nowatorów najczęściej dotyczą spraw dydaktycznych. Potwierdzają to wszystkie badania.

Pedagog współczesny orientuje się raczej w stronę skuteczności istniejącej praktyki pedagogicznej niż w stronę zmiany tej praktyki<sup>256</sup>.

Poglądy przeciętnego nauczyciela kształtowały się pod wpływem statycznej historii wychowania – ukazującej oświatę ulegającą zmianom, lecz nie zmieniającej siebie, filozofii wychowania – analizującej wychowanie przez pryzmat cech, a nie przyczyn, metodyki kształcenia i wychowania – opartych na dyrektywach prakseologicznych osiągnięcia celów, zawężających pole zmian do kwestii techniczno-instrumentalnych<sup>257</sup>.

J. Jung-Miklaszewska<sup>258</sup> analizując dotychczasowe dane, zauważa, że zmiany dokonywane przez nauczycieli najczęściej dotyczą metod nauczania, rzadziej treści programowych i zmian w programie nauczania. Cz. Barański<sup>259</sup> wykazał, że tylko 6% innowacji dotyczy wychowania. Jego respondenci nic nie pisali o twórczej pracy i współpracy np. z organizacjami uczniowskimi i samorządem. W 83% innowacje nauczycielskie dotyczyły form, metod i organizacji nauczania, a w 11% – unowocześniania warsztatu pracy. W innym opracowaniu<sup>260</sup> Cz. Barański stwierdził kolejne prawidłowości. Aktywność innowacyjna nauczycieli-dyrektorów szkół koncentruje się głównie na

<sup>255</sup> Cyt. za: R. Schulz, *Teoretyczne...*, s. 154.

<sup>256</sup> R. Schulz, *Procesy...*, s. 33.

<sup>257</sup> Tamże, s. 35–38.

<sup>258</sup> J. Jung-Miklaszewska, *Z badań nad nowatorstwem pedagogicznym w Polsce*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988, s. 79.

<sup>259</sup> Cz. Barański, *Uwarunkowania...*, s. 57–58.

<sup>260</sup> Tenże, *Stan aktywności innowacyjnej nauczycieli*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988.

pomysłowości w zakresie poprawy bazy materialnej szkoły. Innowacje o charakterze modyfikacji częściej wprowadzane są przez nauczycieli z wyższym wykształceniem, a usprawnienia – przez absolwentów Studium Nauczycielskiego<sup>261</sup>.

## 5.2. Charakterystyka innowatorów

Istniejące badania nad nowatorstwem pedagogicznym pozwalają na dokonanie charakterystyki nauczycieli-innowatorów według następujących kryteriów:

- a) wiek i płeć,
- b) wykształcenie,
- c) wiedza o innowacjach,
- d) postawy twórcze nauczycieli,
- e) uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli.

Ad a) „Jeszcze młody, a już doświadczony”<sup>262</sup> – tak skrótowo można określić nowatorów. Najbardziej twórcze i innowacyjne są środkowe rozdziały życia człowieka – wiek 38–40 lat<sup>263</sup>. Badania prowadzone przez M. C. Lehmana dowodzą, że najbardziej produktywne fazy życia astronomów, logików, fizjologów i pedagogów przypadają na lata pomiędzy 30 a 40 rokiem życia<sup>264</sup>. (W Polsce w latach siedemdziesiątych ok. 80% nauczycieli stanowili ludzie przed 40 rokiem życia<sup>265</sup>). Na istnienie takiej prawidłowości w populacji nauczycieli wskazują także badania Cz. Barańskiego, który stwierdził:

Najefektywniejszy okres w zawodzie nauczycielskim – w sensie działania innowacyjnego – to lata życia 30–45 (staż pracy od 8 do 23 lat)<sup>266</sup>.

<sup>261</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Tendencje...*

<sup>262</sup> Tamże, s. 37.

<sup>263</sup> Z. Pietrasiński, *Ogólne...*, s. 168.

<sup>264</sup> J. Koziński, *Koncepcja...*, s. 135.

<sup>265</sup> J. Kuberski, *Rola nauczyciela w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym*, w: *Z badań nad zawodem nauczyciela*, pod red. S. Krawcewicz, Warszawa 1979, s. 11.

<sup>266</sup> Cz. Barański, *Uwarunkowania...*, s. 26.

W analizach J. Poplucza wśród nauczycieli twórczych przeważały osoby o stażu pracy 16–25 lat, natomiast D. Ekiert-Grabowska wykazała, że wśród nowatorów dominują osoby z większym stażem pracy, czyli 30–50 lat. S. Popek przebadał grupę nauczycieli szkół podstawowych kwestionariuszem KANH<sup>267</sup>. Najkorzystniejszym okresem dla preferencji zachowań twórczych okazał się staż 11–20 lat pracy.

Powyższe dane przeczą potocznym opiniom, jakoby najbardziej twórczy byli najmłodsi nauczyciele, nie obarczeni jeszcze rutyną. Z uwagi na feminizację zawodu nie należy zapominać, że młode nauczycielki u progu życia zawodowego bardziej angażują się w życie rodzinne niż zawodowe. Równocześnie jednak ważne jest to, że studia nauczycielskie nie przygotowują kandydatów do zawodu do podejmowania twórczej pracy. Ambicja, dynamizm poszukiwania młodych ludzi kierowane są więc na stabilizację zawodową. Tylko u części nauczycieli zdobywane z czasem doświadczenie nie przeradza się w rutynę, lecz stanowi bazę do twórczych poszukiwań zawodowych i rozwoju kompetencji innowacyjnych. W obecnej sytuacji początkujący nauczyciel koncentruje się głównie na poprawnej pracy i wykonywaniu obowiązków. Dopiero staż zawodowy pozwala na uświadomienie sobie istniejących problemów i potrzeby zmian.

Proporcje nauczycieli-innowatorów wśród kobiet i mężczyzn są zbliżone do struktury płci ogółu zatrudnionych nauczycieli. D. Ekiert-Grabowska<sup>268</sup> podaje dane: 87,1% nowatorów to kobiety i 12,9% – to mężczyźni; Cz. Barański<sup>269</sup> – 78,0% i 22,0%.

Ad b) Badania prowadzone przez D. Ekiert-Grabowską<sup>270</sup> wskazują na związek między poziomem wykształcenia nauczycieli a ich stosunkiem do innowacji. Nauczyciele z wyższym wykształceniem mają ciekawsze pomysły, większą wiedzę o innowacjach, spostrzegają więcej różnych problemów pedagogicznych. Nauczyciele z wy-

<sup>267</sup> S. Popek, *Z badań nad postawami twórczymi nauczycieli*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992.

<sup>268</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988, s. 96.

<sup>269</sup> Cz. Barański, *Uwarunkowania...*, s. 25.

<sup>270</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Nowatorstwo pedagogiczne w badaniach empirycznych*, w: *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 14, pod red. S. Palki, Kraków 1991, s. 62.



kształceniem w zakresie Studium Nauczycielskiego są nastawieni bardziej praktycznie, a zmiany przez nich dokonywane mają charakter usprawnień. Nauczyciele z wyższym wykształceniem nie tylko częściej podejmują działania innowacyjne, ale i lepiej je uzasadniają. W badanej grupie 82,3% nowatorów miało wyższe wykształcenie, w badaniach Cz. Barańskiego – 74,5%.

Wśród nowatorów najwięcej jest absolwentów uniwersytetów (42,6%), WSP (29,7%) oraz innych wyższych uczelni (12,8%). Najwięcej twórczych nauczycieli pracuje w szkołach podstawowych (72,8%)<sup>271</sup>. Jednocześnie można jednak dostrzec, iż im wyższy szczebel placówki oświatowej, tym liczba nowatorów proporcjonalnie do ogółu zatrudnionych zwiększa się<sup>272</sup>. Niewiele niestety wiemy o charakterystyce nowatorów z uwagi na nauczany przedmiot. Z badań R. Przedmojskiej<sup>273</sup> wynika, że nowatorzy reprezentują następujące przedmioty nauczania – przedmioty zawodowe (26,0%), język polski (18,5%), pedagogika specjalna i opiekuńczo-wychowawcza (14,2%), chemia (10,1%) i fizyka (9,3%).

Wykształcenie na równi z doświadczeniem zawodowym uznane zostało przez większość nauczycieli (65,0%) za decydujący czynnik w działalności innowacyjnej. S. Palka na podstawie badań stwierdził:

Samo wykształcenie bez odpowiedniego doświadczenia zawodowego lub samo doświadczenie bez odpowiedniego wykształcenia nie gwarantuje sukcesu w działalności innowacyjnej<sup>274</sup>.

Ad c) Wiedza o innowacjach stanowi składnik ogólnej wiedzy pedagogicznej. Jak wykazały badania D. Rusakowskiej<sup>275</sup>, nauczyciele najczęściej rozumieją pojęcie „innowacje pedagogiczne” jako zmiany w nauczaniu lekcyjnym. Przeważnie wymieniane były takie

<sup>71</sup> R. Schulz, *Kilka danych na temat profilu zawodowego nauczyciela-nowatora*, w: *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 14, pod red. S. Palki, Kraków 1991.

<sup>72</sup> Tamże, s. 45.

<sup>73</sup> Przytaczam za: tamże, *Kilka...*, s. 46.

<sup>74</sup> S. Palka, *Nowatorstwo pedagogiczne w odczuciach i opiniach nauczycieli i uczniów szkół średnich*, w: *Prace z innowatyki pedagogicznej*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1989, s. 127.

<sup>75</sup> D. Rusakowska, *Wiedza nauczycieli o innowacjach pedagogicznych*, : *Nauczyciel i młodzież*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986.

cechy innowacji, jak nowość i oryginalność oraz celowość; znacznie rzadziej – użyteczność, atrakcyjność i weryfikowalność w praktyce. 67,24% nauczycieli łączy innowacje pedagogiczne ze zmianami w zakresie metod i technik oddziaływania na uczniów. O rozumienie pojęcia „innowacja pedagogiczna” pytał badanych nauczycieli także S. Pałka<sup>276</sup>. Stwierdził, że jest ono na ogół trafnie określane, choć definiowane zbyt wąsko lub ogólnikowo. Znajomość konkretnych innowacji wśród nauczycieli okazała się niewielka. Za optymistyczną tendencję D. Rusakowska uznała odchodzenie nauczycieli od zwyczajowego rozumienia innowacji, kiedy to utożsamiano je z wprowadzaniem nowoczesnego sprzętu, pomocy naukowych i środków technicznych<sup>277</sup>.

Z opinii nauczycieli na temat potrzeby wprowadzania innowacji wynika, że dostrzegają oni konieczność zmian we wszystkich głównych dziedzinach pracy szkoły. Najpilniejsze innowacje dotyczą sfery zastosowania pomocy naukowych, pracy z uczniami najstarszymi i pracy z uczniami najzdolniejszymi.

Najmniej respondentów opowiedziało się za zmianami w zakresie planowania toku lekcji, planowania pracy oraz zadawania prac domowych<sup>278</sup>.

Ad d) Sądzę, że ta część badań nad twórczością zasługuje na wyróżnienie. Kreowanie nowej rzeczywistości edukacyjnej zależy w dużym stopniu od zdolności i możliwości nauczyciela.

W. Łuszczuk<sup>279</sup> badała twórczą postawę intelektualną nauczycieli nauczania początkowego testem HDYT oraz oceniała projekty strategii wychowawczych przygotowane przez tych nauczycieli. Poziom wyników wysokich i bardzo wysokich łącznie osiągnęło tylko 7,3% badanych. Osoby te uzyskały podobne wyniki, projektując strategie wychowawcze. Wysoka korelacja (0,932) obu wyników wskazuje na zależność między twórczą postawą intelektualną a twórczymi czynnościami zawodowymi nauczyciela. W konkluzji autorka stwierdza,

---

<sup>276</sup> S. Pałka, *Teoria...*, s. 188–189.

<sup>277</sup> D. Rusakowska, *Wiedza...*, s. 363.

<sup>278</sup> Tamże, s. 356.

<sup>279</sup> W. Łuszczuk, *Nauczyciel twórczy. Mit czy rzeczywistość?*, w: *Nauczyciel w procesie przemian*, pod red. A. Radziejewicz-Winnickiego, Katowice 1989.

że nauczyciel twórczy ciągle jeszcze jest mitem w dzisiejszej rzeczywistości. Nauczyciele charakteryzowali się małą giętkością intelektualną, niską odwagą w podejmowaniu ryzyka, niechęcią do szukania oryginalnych rozwiązań, słabą wiarą w siebie oraz brakiem poczucia humoru.

S. Popek<sup>280</sup> badał postawy twórcze nauczycieli kwestionariuszem KANH. Stwierdził związek wykształcenia z wynikami pomiaru. Nauczyciele z wyższym wykształceniem uzyskiwali wyraźnie lepsze wyniki w zakresie postaw twórczych. Korzystnie wyróżniła się grupa nauczycieli przedmiotów artystycznych, którzy uzyskali najwyższe wyniki w sferze poznawczej i charakterologicznej, co autor uznał za przejaw ogólnie wyższej postawy twórczej niż w innych grupach przedmiotowych. Przewagą zachowań twórczych nad odtwórczymi wykazali także nauczyciele przedmiotów humanistycznych i nauczania początkowego. W grupie nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w wyniku pomiaru KANH stwierdzono równowagę zachowań twórczych i odtwórczych.

Ad e) Większość autorów, których badania dotychczas cytowałam, jest zgodna co do tego, że dofinansowanie nauczycieli-nowatorów stanowiłoby silny zewnętrzny bodziec do podejmowania przez nich działań twórczych. Nauczyciele podejmują pracę innowacyjną w celu urozmaicenia lekcji, dla własnej satysfakcji, z chęci podniesienia efektów własnej działalności<sup>281</sup>. Źródłem inspiracji bywa najczęściej literatura pedagogiczna i samokształcenie. Proces innowacyjny jest ograniczony do planowania i realizacji pomysłu. Nauczyciele-dyrektory szkół za najgroźniejsze dla innowacji bariery uznali formalizm biurokrację<sup>282</sup>.

Przesadną i nie umotywowaną aktywność w zakresie tworzenia aktów prawnych potwierdza fakt, że w okresie 30 lat (1945–1975) resort oświaty wydał 4621 przepisów, z tego 2515 instruktażowych<sup>283</sup>.

Aż 80% nauczycieli badanych przez S. Palkę stwierdziło, iż natotyka trudności we wdrażaniu innowacji. Za główne przeszkody

<sup>280</sup> S. Popek, *Z badań nad postawami...*

<sup>281</sup> J. Jung-Miklaszewska, *Z badań...*, s. 78 i n.

<sup>282</sup> Cz. Barański, *Stan...*

<sup>283</sup> Tamże, s. 35.

uznano brak należytego przygotowania merytorycznego i metodycznego, brak czasu na przygotowanie się nowatorskich zajęć oraz brak wsparcia ze strony administracji szkolnej<sup>284</sup>.

Cz. Barański i S. Popek zwracają uwagę na bariery natury psychicznej, ograniczające aktywność twórczą nauczycieli. Twórczą pracę mogą hamować osobiste problemy emocjonalne nauczyciela, skumulowane kompleksy, frustracje, obniżające kontaktowość lub powodujące agresję, które są źródłem napięć nauczyciel-uczeń lub nauczyciel-klasa szkolna. Innowatorzy na ogół traktowani są życzliwie. Bywa, że są postrzegani jako najlepsi, liderzy wśród grona nauczycieli, choć także jako niegroźni dziwacy. Problematyką inspirowania do pracy innowacyjnej winny zająć się – zdaniem Cz. Barańskiego<sup>285</sup> – ośrodki doskonalenia nauczycieli. Według R. Schulza<sup>286</sup> brak systemu motywującego nauczycieli do działań nowatorskich stanowi barierę działalności innowacyjnej w oświacie.

### 5.3. Kierunki badań i prognozy rozwoju nowatorstwa pedagogicznego

Na dwa bloki problemowe wymagające penetracji badawczej zwróciła uwagę J. Jung-Miklaszewska<sup>287</sup>. Po pierwsze, dostrzegła ona potrzebę dokonania rzetelnej ewidencji nowatorstwa, poznania charakterystyk nowatorów w poszczególnych typach szkół, stylów zarządzania szkołami, w których pracują nowatorzy, „otoczenia decyzyjnego” nauczycieli. Badania powinny także dotyczyć procesów innowacyjnych w oświacie i jego ograniczeń oraz interpretowania przepisów, norm programowych i zasad działania w szkole. Po drugie, badań wymagają zagadnienia problematyki i treści innowacyjnych w programach kształcenia nauczycieli.

---

<sup>284</sup> S. Pałka, *Teoria...*, s. 191.

<sup>285</sup> Cz. Barański, *Stan...*

<sup>286</sup> R. Schulz, *Nauczyciel...*

<sup>287</sup> J. Jung-Miklaszewska, *Z badań...*

Cz. Banach<sup>288</sup> wśród czternastu kierunków tematycznych badań pedeutologicznych wymienia kilka propozycji, w ramach których – jak sądzę – niezbędna jest współpraca pedeutologii i innowatyki pedagogicznej, np.:

Twórczą adaptację do zawodu. Jak wspomagać zawodowy (osobowy) rozwój nauczyciela, by mógł on osiągnąć fazę krytycznej refleksji, umożliwiającej podmiotowe konstruowanie sensu własnych działań edukacyjnych? Stan i konkretne propozycje systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli, autorskie projekty reform i ich wieloletnia praktyczna weryfikacja. Badania na temat przygotowania absolwentów szkół wyższych, SN i PST do pracy w szkolnictwie, w różnych zakresach ich funkcji i zadań. Nowatorstwo pedagogiczne i prace badawcze nauczycieli. Kompetencje innowacyjne nauczycieli.

Konieczność badań nad kształceniem nauczycieli podkreśla także D. Rusakowska<sup>289</sup>. Monotonny obraz nowatorstwa pedagogicznego uległ zmianom w związku z powstawaniem szkół społecznych o alternatywnych założeniach. Nowa sytuacja ekonomiczna i polityczna w Polsce powoduje także przeobrażenia szkolnictwa państwowego. Nie zawsze ma to jednak związek z podnoszeniem jakości nowatorstwa. Tak oto innowacje we współczesnej szkole opisuje w swoim pamiętniku młoda nauczycielka:

Nowa rzeczywistość szkolna jawi się teraz w różnych odcieniach. Ładniejszy image klasy – dzięki rodzicom. Szkoła jest nieco bogatsza – pieniądze ma m.in. z wynajmu sal szkolnych popołudniami. Jest wyposażenie pracowni komputerowej w IBM-y, mamy tablice bezpyłowe (niestety od września są nie używane z powodu braku pisaków) [...], są klasy z programem eksperymentalnym, no i mamy automat do pysznych napojów. Dzieci zamiast szklanki mleka piją kubek czekolady – jak zapłacą oczywiście. Oprócz tego uczniowie posiadają pełną dowolność strojów, akademie okolicznościowe zamieniono na comiesięczne koncerty muzyczne Stołecznej Estrady, no i innowacja zasadnicza, czyli zmiany systemu nauczania, nowa skala ocen. W praktyce zmiany za bardzo nie widać [...] <sup>290</sup>.

<sup>288</sup> Cz. Banach, *Propozycje badań pedeutologicznych, eksperymentów i innowacji*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycja przemian)*, pod red. Cz. Banacha, Ł. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990, s. 150–152.

<sup>289</sup> D. Rusakowska, *Rozwój...*, s. 131.

<sup>290</sup> M. Oleksiewicz, *Partnerstwo z uczniami*, w: *Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli '93*, wybór W. Dróżka, B. Gołębioński, Kielce 1993, s. 252.

Istnieją nadal szkoły, gdzie nawet takich „kosmetycznych” zmian nie ma.

Dzień Dziecka od lat jest jednocześnie Dniem Sportu, w czasie którego dzieci nieodmiennie otrzymują po oranżadzie i paczce herbatników<sup>291</sup>.

Efektywność systemów szkolnych zależy przede wszystkim od ludzi pracujących w oświacie. Zmiany w mentalności nauczycieli i jakości ich stosunków z uczniami uważane są obecnie przez badaczy za ważniejsze niż inwestowanie środków materialnych w oświatę. O nauczycielu i jego innowacyjności decyduje on sam – jaki jest i jak pracuje; mniej natomiast środki, którymi dysponuje<sup>292</sup>. Nabywanie nowych kompetencji przez nauczycieli w czasach rodzącej się jakościowej konkurencji usług pedagogicznych staje się nieuniknione.

Nie ma badań wskazujących na to, że tradycyjnie rozumiany ruch nowatorstwa pedagogicznego w czasach obecnych „drgnął”. Nie ma także badań traktujących innowacje pedagogiczne w kategoriach opisowych koncepcji twórczości pedagogicznej. Obserwacje zachowań nauczycieli i ich opinie pozwalają jednak na przypuszczenie, że zmiany otoczenia społecznego systemu edukacji stworzyły szansę dla inwencji, zapału i odwagi młodych nauczycieli, którzy coraz częściej sięgają po nowe wzorce pracy, rozczarowani tym, co oferują im starsi.

Przesłanki do optymizmu w prognozowaniu rozwoju nowatorstwa pedagogicznego wynikają z rezultatów badań nad młodym pokoleniem nauczycieli<sup>293</sup>. Dokonuje się zmiana pokoleniowa w środowisku i w zawodzie nauczycielskim lat dziewięćdziesiątych w Polsce. Młoda formacja nauczycieli – mimo podobnego jak poprzednie pokolenia wykształcenia formalnego – odróżnia się od wcześniejszych z powodu specyficznych warunków, w jakich przebiegała jej młodość, edukacja i start zawodowy. Pewne odmienne wartości i aspiracje życiowe (zawodowe) wynikają z racji wieku osobniczego i właściwości fazy życia.

---

<sup>291</sup> J. Koszycka, *Dzieje jednego kaprysu*, w: *Moja twarz...*, s. 375.

<sup>292</sup> Cz. Banach, *Kierunki zmian w polskiej szkole wobec integracji Europy*, w: *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, pod red. R. Gerlacha i E. Podolskiej-Filipowicz, Bydgoszcz 1993, s. 208; R. Gloton, C. Clero, *Twórcza...*, s. 120; S. Wołoszyn, *Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna*, Biuletyn PTP 1983, nr 3, s. 23.

<sup>293</sup> W. Dróżka, *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993.

B. Gołębiowski<sup>294</sup> pisze o młodych nauczycielach, nazywając ich hipotetycznie generacją „nauczycieli autonomii osobowej”. Ten typ – z uwagi na kryzys społeczny – jeszcze w całości się nie wykrystalizował, ale tendencja do autonomii jest wyraźna. „Młodość” obejmuje piątą, szóstą i częściowo siódmą fazę w cyklu życia człowieka (w koncepcji E. Eriksona). Główne zadania, które w tym czasie ludzie sobie stawiają, to m.in. podmiotowość, wierność ideałom, inymność, praca zawodowa i twórczość. Młodzi nauczyciele mają znacznie wyższe poczucie sprawstwa niż ich starsi koledzy. Prezerują podmiotowe podejście do otaczającego świata. Nastawienia kreatywne traktują jako niezbędne. Mają również świadomość, że o ich rozwoju i karierze zawodowej będą decydowały wysokie kwalifikacje. Nastawienia młodych nauczycieli są coraz bardziej odległe od wzoru nauczyciela „z powołania”, nauczyciela „walczącego”, nauczyciela „społecznika”. Etos zawodowy nauczyciela ewoluuje w kierunku twórczości.

Współcześnie zmienia się klimat do dokonywania zmian. Spory margines do wyzwalań działań twórczych stanowią minima programowe. Są to pierwsze symptomy odchodzenia od szkoły „ręcznie sterowanej”<sup>295</sup>. Nasilają się presje na zmiany jakościowe w szkolnictwie. Do szerzenia idei twórczej edukacji przyczynia się konkurencja szkół pozapaństwowych.

<sup>4</sup> B. Gołębiowski, *Metoda biograficzna w pedagogii*, w: *Współczesne gadnienia zawodu nauczyciela*, pod red. W. Dróżki, B. Gołębiowskiego.

<sup>5</sup> Jest to określenie używane przez J. Gęsickiego w książce *Sytuacja znia w szkole*, Warszawa 1990.

## Rozdział 6

# STYMULOWANIE AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ CZŁOWIEKA

### 6.1. Przegląd technik stymulujących inwencję twórczą

W konkluzji rozważań o twórczości pedagogicznej stwierdziłam że sposobem na kształtowanie tego zjawiska jest odpowiednie kształcenie nauczycieli. Po to, by urzeczywistnić ideę twórczej edukacji szkoły twórczej, twórczego nauczyciela, należy najpierw zadbać o przygotowanie kadry nauczycielskiej. Według J. Kozińskiego „odpowiedź na pytanie, jak oddziaływać na człowieka, zależy od wyobrażenia o nim”<sup>296</sup>. Podstawą dla niniejszej pracy jest koncepcja człowieka transgresyjnego. Dokonam obecnie analizy wybranych sposobów intensyfikujących kreatywność ludzi.

Ponieważ traktuję twórczość jako cel i środek pedagogiczny za razem, rozważania moje będą dotyczyły specyficznych metod pobudzania inwencji, tradycyjnie związanych z treningiem twórczości. Znajdują się one w zasięgu praktycznie rozumianej innowatyki pedagogicznej, lecz nie są stosowane w kształceniu. W dydaktyce istnieją metody, które można intencjonalnie wykorzystywać przy stymulowaniu twórczej aktywności. Są to metody gier dydaktycznych, metoda rozwiązywania problemów, metoda nauczania przez badanie. Zagadnieniami tymi zajmowali się m.in. K. Kruszewski<sup>297</sup>, W. Okoń<sup>298</sup> i S. Pałka<sup>299</sup>. Nie będę ich szerzej omawiała, skupiając się jedynie na technikach, które wykorzystuję w badaniach projektujących.

---

<sup>296</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980, s. 242.

<sup>297</sup> K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, w: *Sztuka nauczania*, cz. 2: *Szkoła*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1991.

<sup>298</sup> W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964.

<sup>299</sup> S. Pałka, *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1977.



Sądzę, że aktywizowanie twórczych możliwości człowieka mieści się w ogólnej koncepcji nauczania i wychowania dla twórczości. Poniżej zajmuję się ludźmi dorosłymi – nauczycielami i kandydatami do zawodu – zasadniej jest pisać o stymulowaniu ich potencjału twórczego niż o ich wychowaniu bądź nauczaniu, które to zakładają długoterminową perspektywę oddziaływań. Wychowanie dla twórczości rozumiane jest jako:

[...] trening umiejętności rozwiązywania problemów, szczególnie otwartych i rozbieżnych, oraz trening samodzielności i niezależności psychologicznej od otoczenia<sup>300</sup>.

Natomiast nauczanie dla twórczości jest definiowane w literaturze:

[...] jako zespół przedsięwzięć metodycznych i programowych zwiększających prawdopodobieństwo podjęcia przez wychowanków aktywności twórczej, zarówno w perspektywie bieżącej (tj. równoległe z procesem nauczania), jak też w perspektywie długofalowej. Jest to po prostu nauczanie, które powinno wyposażać wychowanka w umiejętności podejmowania działań twórczego w razie potrzeby, chęci lub sposobności [...] <sup>301</sup>.

Jakimi więc technikami treningowymi i programami działań może dysponować, chcąc przejść od poznawczego do praktycznego aspektu innowatyki pedagogicznej, szukając sposobów stymulowania aktywności twórczej? Do niedawna najczęściej zajmowano się sposobami rozwijania zdolności twórczych u dzieci<sup>302</sup>. Dzieci charakteryzuje „naturalna” niejako oryginalność i twórczość. Wystarczy im nie zeskadzać, by się uaktywniła. Niektórzy badacze (np. E. Nęcka, Jaoui) uważają, że specjalne techniki stymulujące twórczość powinny być stosowane tylko wobec dorosłych, gdyż w dzieciństwie blokowano im zdolności do działania twórczego; mówią oni nawet o korekcie i reedukacji w zakresie inwencji.

Badania nad twórczą aktywnością dzieci skupiały się głównie na wychowaniu estetycznym i wyzwaniu ekspresji. Pobudzanie oryginal-

<sup>300</sup>T. Żuk, *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań 1986, s. 110.

<sup>301</sup>E. Nęcka, *Grupowy trening twórczości dla nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 3, s. 266.

<sup>302</sup>Badania nad twórczą aktywnością dzieci prowadzili m.in. W. Frankiewicz, Gnitecki, J. Kujawiński, M. Jakowicka, A. Trojanowska-Kaczmarek, Zborowski.

ności i twórczości w zakresie plastyki – kształtów, kolorów, form przestrzennych oraz muzyki, dźwięków wyrabia skłonności do działań twórczych. Czynnikiem aktywizującym dzieci są ćwiczenia w myśleniu dywergencyjnym<sup>303</sup> oraz techniki swobodnych tekstów C. Freireta<sup>304</sup>. J. Zborowski<sup>305</sup> wskazał na konieczność zorganizowania dodatkowych lekcji przeznaczonych na działalność twórczą dla klas początkowych. O potrzebie włączenia w programy nauczania treści usprawniających aktywność twórczą na poziomie szkół średnich pisał Z. Pietrasiński<sup>306</sup>. Ponieważ w trakcie normalnych lekcji nauczyciele sporadycznie znajdują czas na intencjonalne ćwiczenia inwencji, powstały pomysły specjalnych lekcji. W Anglii program lekcji myślenia (opracowany przez E. de Bono) jest realizowany w 20% szkół średnich ogólnokształcących w formie samodzielnego przedmiotu albo na lekcjach języka ojczystego (obejmuje 60 godzin lekcyjnych)<sup>307</sup>.

Ważne dla pedagogiki twórczości mogą okazać się nowe psychologiczne spojrzenia na kształcenie. W. Dobrołowicz stwierdził, że w procesie kształcenia należałoby „dopuszczać do głosu” tzw. zmienne stany świadomości i emocje wyższe<sup>308</sup>. Autor ten przytacza i analizuje takie kategorie, jak np. myślenie metaforyczne, myślenie intuicyjne i wyobraźnię.

Inspiracje i przykłady tego, jak pobudzać twórczość znajdujemy już w klasycznym opracowaniu Deweya *Jak myślimy?*. Proces kształcenia ku twórczości nie może opierać się wyłącznie na zezwoleniu na spontaniczne działania. Nawet uzdolniony malarz musi poznać techniczne możliwości tworzenia – dobór farb i płótna itp. Nie można bowiem myśleć, nie wiedząc, a przecież wszelkie poczynania w dziedzinie twórczości bazują na operacjach myślenia. Zdolności intelektualne człowieka są również obecnie głównymi, choć nie jedynymi,

<sup>303</sup> J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986.

<sup>304</sup> W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa 1983.

<sup>305</sup> J. Zborowski, *Rozwijanie...*, s. 49.

<sup>306</sup> Z. Pietrasiński, *Przygotowanie...*

<sup>307</sup> Tenże, *Atakowanie...*, s. 148–149. W języku polskim ukazały się 2 książki E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć* i *Naucz się myśleć twórczo*, Warszawa 1995, w których autor przedstawia sposoby kształcenia i rozwijania umiejętności i twórczego myślenia.

<sup>308</sup> W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka...*

umiejętnościami podlegającymi stymulowaniu przez stosowanie odpowiednich ćwiczeń.

Zasadniczo istnieją dwie grupy środków, którymi możemy dysponować, chcąc aktywizować inwencję ludzi dorosłych. Są to metody heurystyczne i techniki treningu twórczości. W zależności od zastosowania, techniki heurystyczne mogą pełnić funkcje treningowe i odwrotnie. Tym niemniej ze względu na przejrzystość analizy opiszę te metody oddzielnie.

### 6.1.1. Metody heurystyczne

Heurystyka jest określana jako metodologia twórczości. Zajmuje się konstruowaniem metod sprzyjających rozwiązywaniu zadań oraz uzasadnianiem procedur twórczych.

Przedmiotem heurystyki jest ogół działań przedsięwziętych przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania praktyczne, zadania poznawcze lub zadania przekazu<sup>309</sup>.

Reguły, zasady, wskazówki i taktyki, tricki i intuicje, które regulują przebieg procesu poszukiwania rozwiązania zwane są heurystykami. Są one ważnym elementem generatora pomysłów i zwiększają prawdopodobieństwo uzyskania twórczych efektów<sup>310</sup>. Ich stosowanie powoduje, że ludzie przełamują sztywne nastawienie i spostrzegają nowe kierunki poszukiwań. J. S. Bruner<sup>311</sup> wskazuje na zasadność wykorzystania technik heurystycznych w stymulowaniu twórczości:

Przypuszczam, że człowiek uczy się roboczej heurystyki dokonywania odkryć jedynie poprzez ćwiczenie w zakresie rozwiązywania problemów i próby dokonywania odkryć. Im większą ma ktoś tego typu praktykę, tym większe jest prawdopodobieństwo, że nastąpi uogólnienie tego, czego się nauczył, w styl rozwiązywania problemów czy dociekania, styl użyteczny dla każdego lub prawie każdego typu zadania, z jakim może się człowiek zetknąć.

W rozwiązywaniu problemów obowiązuje specjalizacja, lecz schemat ogólny jest podobny, niezależnie od rodzaju problemu. Można

<sup>309</sup> A. Góralski, *Twórcze...*, s. 59.

<sup>310</sup> J. Kozielski, *Zagadnienia...*, s. 36.

<sup>311</sup> J. S. Bruner, *Poza dostarczone...*, s. 676.

mówić więc o transferze, gdy w czynnościach wyuczonych i nowych istnieją elementy wspólne. A. Góralski wyróżnił w heurystyce 3 kierunki – heurystykę refleksyjną, heurystykę pragmatyczną i heurystykę informatyczną<sup>312</sup>. Klasycznymi przedstawicielami heurystyki refleksyjnej są Sokrates, R. Lullus, Kartezjusz, G. Leibnitz, B. Bolzano; współcześnie zaś – G. Polya. Celem analiz jest tu istota twórczego rozwiązywania zadań oraz odkrywanie sposobów ich uczenia się i nauczania<sup>313</sup>. Heurystyka informatyczna wykorzystuje metody i środki informatyki w rozwiązywaniu zadań. Heurystyka pragmatyczna zajmuje się metodami sprzyjającymi praktyce wynalazczej, czyniącymi działanie człowieka bardziej twórczym. Jej metody to m.in. metoda analizy morfologicznej, brainstormingu, metoda macierzy eksploracji, synektyka, metoda algorytmu rozwiązywania zadań wynalazczych oraz metoda rozwiązywania idealnego. Procedury tych metod zawierają charakterystyczne dla nich etapy, stadia, fazy oraz zestawy chwytów wynalazczych (pytań) stymulujących heurzę.

Najczęściej stosowanymi metodami są brainstorming i synektyka. Pierwsza z metod jest techniką odroczonego wartościowania, zwaną inaczej burzą mózgow. Jej autor A. F. Osborn wyszedł z założenia, że ocena pomysłu, jego krytyka hamują dalszą inwencję. Podkreślił także znaczenie nieskrępowanej atmosfery przy wytwarzaniu pomysłów. Jest to metoda grupowa. W swobodnych warunkach osoby zgłaszają pomysły rozwiązania jakiegoś zagadnienia. Faza wartościowania pomysłów jest odroczone. Kierunki poszukiwań są wyznaczone (pobudzone) przez pytania opracowane przez A. F. Osborna<sup>314</sup>: Jakie są inne zastosowania? Zaadaptować? Zmodyfikować? Powiększyć? Zmniejszyć? Dokonać substytucji? Przegrupować? Odwrócić? Połączyć? Listę A. F. Osborna A. Góralski proponuje uzupełnić następującymi pytaniami<sup>315</sup>: Zróżnicować? Uczynić nieciągłymi? Uczynić ciągłymi? Podobnie? Idealnie?

„Burzę mózgow” wykorzystuje się w sesjach i treningach twórczości. Sprzyja ona giętkości, płynności i oryginalności myślenia; stymuluje pracę generatora pomysłów. Przynosi efekty niezależnie od wie-

---

<sup>312</sup> A. Góralski, *Twórcze...*

<sup>313</sup> Tamże, s. 102 i n.

<sup>314</sup> Cyt. za: tamże, s. 186.

<sup>315</sup> Tamże, s. 223.

ku osób i ich początkowego poziomu zdolności wytwarzania dywergencyjnego. Nie wykazano jednak przewagi „burzy mózgów”, w sensie liczby i jakości wytworzonych pomysłów, nad indywidualnym szukaniem pomysłów. Istnieje wiele możliwości do wykorzystania tej techniki w pracy nauczycielskiej<sup>316</sup>.

Synektyka jest techniką tzw. twórczego oddalenia. Jej odkrywcą jest W. J. J. Gordon. Polega na wiązaniu różnych struktur, pozornie nie mających ze sobą nic wspólnego. Opiera się na założeniu, że twórczość jest łączeniem istniejących elementów w nowe. Aby stworzyć radykalnie nowe rozwiązanie, należy wykraczać poza utarte skojarzenia. W synektyce cel wyrażany jest zastępczo, „oddalenie” od sedna sprawy daje świeży wgląd w problem. Również przy tej metodzie podkreśla się nastrój swobody i nieskrępowanej ekspresji. Synektyka znajduje zastosowanie w pracy indywidualnej i grupowej. Interesujące są próby jej użycia w zajęciach prowadzonych z małymi dziećmi – z uwagi na uzyskiwane efekty: wiele odległych i oryginalnych skojarzeń<sup>317</sup>.

Znaczenie heurystyki dla pedagogiki twórczości jest dwojakie. Po pierwsze, wpływa ona na sposób badania przez pedagogikę swojego pola przedmiotowego. Po drugie, dostarcza metod dla praktyki twórczego wychowania i kształcenia. Dotyczy więc działań poznawczych lub praktycznych, sprzyjając rozwiązywaniu zadań odpowiedniego rodzaju.

Twórczość jest zjawiskiem o charakterze ilościowo-jakościowym. Próby analizy z punktu widzenia pomiaru ilościowego i statystyki zawierają wiele uproszczeń, nie oddając wiernie jego istoty. Do zrozumienia fenomenu twórczości oraz wzbogacenia tego rozumienia o nowe interpretacje może przyczynić się zastosowanie hermeneutyki. Metoda hermeneutyczna jest przykładem myślenia heurystycznego. W zasadzie bowiem każda nowa interpretacja i rozumienie jest odkryciem nowego sensu i znaczenia. Problemami ważnymi dla metodologii pedagogiki twórczości, rozważanymi w ramach heurystyki<sup>318</sup> są m.in. monologiczność i dialogiczność myślenia oraz ich zna-

<sup>316</sup> M. Łobocki, *Techniki „burzy mózgów” w procesie wychowawczym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1983, nr 4.

<sup>317</sup> T. W. Wear, G. M. Prince, *Synektyka i jej znaczenie dla edukacji*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1992.

<sup>318</sup> J. Hartman, *Heurystyka i dydaktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 3.

czenie dla twórczości, granice metodyczności w nauczaniu twórczości, relacje między tworzeniem a rozumieniem i interpretacją, zależność między typami racjonalności a oceną twórczości.

W literaturze odnależć można, obok klasycznych opracowań, przykłady różnego myślenia heurystycznego. Najszerze ujęcie zaprezentował J. S. Bruner<sup>319</sup>, wiążąc rozwój człowieka ze zjawiskiem wychodzenia poza dostarczone informacje, czyli z heurystyką dokonywania odkryć. E. Nęcka<sup>320</sup> ujął heurystyki jako strategie poznawcze, ułatwiające przebieg interakcji twórczej, będącej procesem myślowym. W dydaktyce heurystyki są formułowane w postaci np. zasad nauczania problemowego (R. H. Davis, L. T. Alexander i S. L. Yelon<sup>321</sup> oraz K. Kruszewski<sup>322</sup>). W pedeutologii wskazuje się na możliwość wykorzystania heurystyk w kształceniu nauczycieli, z drugiej zaś strony postuluje konieczność heurystycznej postawy nauczycieli (G. Mialaret)<sup>323</sup>. Elementy heurystyki refleksyjnej obecne są w pedagogice hermeneutycznej, pedagogice dialogu oraz pedagogice krytycznej.

W pedagogice twórczości szczególnie przydatne są heurystyki pragmatyczne, zorientowane na działalność nowatorską, w tym działalność innowacyjną nauczycieli. Szerokie są także możliwości zastosowania heurystyk refleksyjnych. Określenie A. Góralskiego, że „nakłaniając do refleksji, czynisz sprawnego rozumnym”, nabiera szczególnego znaczenia w edukacji nauczycielskiej. Heurystyka refleksyjna wydaje się służyć przede wszystkim kształceniu nauczyciela inaczej – w szerokim sensie – komunikującego się z uczniem. Inspiracją do stosowania heurystyk refleksyjnych jest lansowana w pedeutologii idea nauczyciela jako refleksyjnego praktyka (D. A. Schön). Refleksyjny nauczyciel to taki, który potrafi uporać się z sytuacją problemową, posługiwać się odpowiednio wiedzą i doświadczeniem praktycznym oraz dostosować się do zmieniających warunków i potrzeb.

<sup>319</sup> J. S. Bruner, *Poza dostarczone...*

<sup>320</sup> E. Nęcka, *Proces...*

<sup>321</sup> R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1983.

<sup>322</sup> K. Kruszewski, *Zasady nauczania*, w: *Sztuka nauczania*, cz. 1: *Nauczyciel*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1991.

<sup>323</sup> G. Mialaret, *Metody i techniki kształcenia nauczycieli*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, t. 2, pod red. M. Debesse'a, G. Mialareta, Warszawa 1988.

Dąży on do odkrywania sensów i znaczeń rzeczy dostępnych zmysłowo<sup>324</sup>.

Jak nauczać heurystyki? Otóż poznanie heurystyki jest dopiero pierwszym krokiem do jej nauczania się. Niezbędna okazuje się bowiem praktyka, odpowiednia liczba ćwiczeń w jej użytkowaniu. Można by przytoczyć trafną analogię podaną przez A. Góralskiego: „Czytanie książki o rozwiązywaniu zadań jest jak czytanie książki o prowadzeniu samochodu wyścigowego”<sup>325</sup>. Same metody heurystyczne stosowane przez osoby niedoświadczone są mało przydatne. Skuteczność rozwiązywania zadań zależy bowiem, zdaniem A. Góralskiego, od zrozumienia metod heurystycznych, niezbędnej znajomości tematu, wobec którego ma ją stosować, oraz sprawności tzw. strategii zarządzającej (odpowiedzialnej za dobór metod do konkretnych zadań)<sup>326</sup>.

### 6.1.2. Trening twórczości

Zestawienie pojęć „trening” i „twórczość” wydaje się paradoksem. Okazuje się jednak, że w odpowiednich warunkach i przy adekwatnych metodach oddziaływania myślenie twórcze jest podatne na kształcenie. Trenowanie twórczości jest możliwe podobnie, jak np. ćwiczenie pamięci. Chociaż nadal nie są jasne mechanizmy twórczości, to jednak istnieje zgoda, iż mają więcej wspólnego ze „zwykłymi” operacjami intelektualnymi, niż z olśnieniem czy natchnieniem. Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że efekty treningu twórczości wykraczają daleko poza dziedzinę twórczego myślenia i rozwiązywania problemów<sup>327</sup>. „W ten sposób trening twórczości w dużej mierze staje się narzędziem rozwoju szeroko pojętej osobowości uczestnika”<sup>328</sup>. E. Nęcka zdefiniował trening twórczości jako

system ćwiczeń stosowanych doraźnie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy osób<sup>329</sup>.

<sup>324</sup> A. T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1984.

<sup>325</sup> A. Góralski, *Twórcze...*

<sup>326</sup> Tamże.

<sup>327</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości*, Olsztyn 1992, s. 12–13.

<sup>328</sup> Tamże, s. 13.

<sup>329</sup> Tamże, s. 13.

Założeniem jest dopomaganie dorosłemu, „przeciętnemu” człowiekowi w aktywizowaniu jego potencjału twórczego. Nie chodzi bynajmniej o usiłowanie tworzenia wielkich osobowości, bo na to składają się i inne czynniki. Zadaniem treningu twórczości jest rozwijanie twórczych zdolności ludzi i grup. Celem treningu jest rozwój umiejętności twórczych ludzi, choć jak wcześniej zaznaczyłam, możliwe jest „zadaniowe” stosowanie technik treningowych.

Treningi twórczości przeważnie mają charakter grupowy. Okazuje się bowiem, że praca w grupie sprzyja wysiłkowi indywidualnemu a „zbiór zróżnicowanych i właściwie współdziałających elementów ma właściwości daleko wykraczające poza sumę właściwości indywidualów”<sup>330</sup>. Zasady doboru grupy i pracy z grupą szczegółowo omawiają autorzy treningów twórczości<sup>331</sup>. Faktyczne działania twórcze realizują się w kontekście społecznym, stąd grupowy trening przysposabia do współpracy i kontaktu z innymi ludźmi we wspólnych działaniach twórczych, a także do przeciwdziałania społecznym przeszkodom twórczości.

Nieodzownym uzupełnieniem treningów jest zdobywanie wiedzy na temat inwencji, istoty procesów twórczych, możliwości i uwarunkowań. Ćwiczenia w myśleniu twórczym w powiązaniu z wykładami są bardziej skuteczne niż sam trening. Wskazały na to badania, które przeprowadzili Mc Fee, Forehand i Libby<sup>332</sup>. Podkreśla to także A. Góralski, E. Nęcka i Z. Pietrasiński.

Istnieje duża grupa technik pobudzających zdolności twórcze. Ćwiczenia odnoszą się do poszczególnych cech myślenia dywergencyjnego, faz rozwiązywania problemów lub wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań twórczości. Układ i rodzaje technik składających się na konkretny trening są różne. Wszystko zależy od decyzji, preferencji, doświadczenia i wreszcie – „wyczucia” trenera oraz od potrzeb uczestników<sup>333</sup>. Najbardziej znanymi koncepcjami treningów twórczości w Polsce są treningi opracowane przez A. Góralskiego i E. Nęckę. Poniżej omówię ich główne założenia.

---

<sup>330</sup> A. Góralski, *Być nowatorem...*, s. 107.

<sup>331</sup> A. Góralski i E. Nęcka.

<sup>332</sup> J. P. Guilford, *Natura...*, s. 645–646.

<sup>333</sup> E. Nęcka, *Trening...*, s. 14.



A. Góralski zaplanował swój trening jako „środek do urzeczywistnienia programu osiągnięcia wartości”<sup>334</sup>. Na program składa się 10 grup ćwiczeń, odpowiadających kolejnym stadiom pracy przy zdobywaniu wartości. Oto one<sup>335</sup> „Poznajmy się”, „Tworzymy grupę”, „Dostrzegamy różnorodność świata”, „Próbujemy inaczej”, „Oswajamy inność”, „Rozwijamy intuicję”, „Doskonalimy język – środek do rzeczywistości”, „Przewycięzamy niedostatek środków”, „Osiągamy wartości”, „Dbamy o określoność, zakorzenienie i skuteczność twórczości”. Stopień złożoności ćwiczeń narasta w miarę nabywania coraz to większych kompetencji i doświadczeń, związanych z zachowaniem twórczym. Dla A. Góralskiego najważniejszymi umiejętnościami, niezbędnymi w działaniu twórczym, są następujące: przełamywanie nawyków w percepcji, eksplorowanie nieświadomości, zwracanie uwagi na innych ludzi, dostrzeganie różnorodności, poddawanie w wątpliwość, łostosowanie się do zmian, myślenie abstrakcyjne, „próbowanie inaczej”, wykorzystywanie analogii, posługiwanie się intuicją, przewyższanie niedostatku środków i osiągnięcie wartości.

E. Nęcka oparł swoją koncepcję treningu na założeniach teoretycznych procesu twórczego<sup>336</sup>. Ćwiczenia ujęte są w 4 zasadnicze grupy. Za najważniejsze autor uznał techniki kształtujące zdolności myślenia twórczego i wyróżnił następujące ich kategorie: operacje abstrahowania, dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne, ozumowanie indukcyjne, myślenie metaforyczne i dokonywanie transformacji. Drugą grupę stanowią ćwiczenia z serii „Przewycięzanie przeszkód”. Według E. Nęcki proces twórczy jest naturalną czynnością intelektualną człowieka, ale rozmaite bloki i przeszkody intelektualne, emocjonalne i społeczne – go hamują. Umieszczone są tu takie typy ćwiczeń jak „Widzenie inaczej”, „Osłabianie wewnętrznej cenzury”, „Twórcza samoocena” i „Normy grupowe”. Szczególną rolę pełnią w tym treningu zestawy technik interpersonalnych motywacyjnych. Z uwagi na grupowy charakter treningu i społeczny charakter twórczości ważne są umiejętności kontaktowania się współpracy z ludźmi. Umiejętności interpersonalne autor proponuje wiczyć w 3 aspektach: „Współdziałanie”, „Porozumiewanie się”, „Kii-

<sup>34</sup> A. Góralski, *Być nowatorem...*, s. 144.

<sup>35</sup> Tenże, *Reguły treningu twórczości*, Warszawa 1996.

<sup>36</sup> E. Nęcka, *Proces...*; tenże, *Trening...*

mat grupowy”. Motywacja jest najtrudniejszym do trenowania elementem twórczości. Zwykle wymaga działań długofalowych. Tym niemniej w treningu E. Nęcki znalazły się ćwiczenia rozwijające np. ciekawość poznawczą i potrzebę naprawiania.

E. Nęcka podjął także próbę opracowania „specjalistycznego” treningu twórczości dla nauczycieli<sup>337</sup>. Jego zdaniem, dzieciom wystarczy nie stawiać przeszkód, by były aktywne twórczo, stąd twierdzi, że nauczyciel może być twórczy tylko potencjalnie – w sensie postawy (osobowości i uzdolnień). Celami tego treningu uczynił odhamowanie, wzrost zdolności twórczych oraz wzrost zdolności heurystycznych. Pogląd ten nie przystaje do koncepcji nauczyciela-innowatora i koncepcji twórczości pedagogicznej, w których, przyjmując perspektywę socjologiczną, uznaje się, że nieprzeszkadzanie twórczości nie jest jednocześnie z jej pojawianiem się, a twórczym nauczycielem jest ten, który dokonuje zmian, czyli umie swoje potencjalne możliwości wykorzystać w działaniu.

## 6.2. Analiza wybranych propozycji teoretycznych i praktycznych w zakresie rozwijania aktywności twórczej nauczycieli

Wydaje się, że zjawisko innowacji pedagogicznych zostało obecnie dobrze opracowane z poznawczego punktu widzenia i posiada określoną tożsamość. Praktyczny aspekt problemu – z uwagi na stan dotychczasowy, oczekiwania i potrzeby społeczne – wciąż jest poruszany w stopniu niezadowolającym. Rekonstrukcja praktyki wychowawczej za pośrednictwem zmian w umysłowości nauczycieli jest niedostatecznie rozumiana<sup>338</sup>. Sądzę, że oprócz ogromnych rezerw tkwiących w racjonalnym wykorzystaniu czasu w szkole<sup>339</sup>, jest to drugie potencjalne źródło poprawy jakości edukacji. O tym, jak dużą

<sup>337</sup> Tenże, *Grupowy...*

<sup>338</sup> R. Schulz, *Procesy...*, s. 259.

<sup>339</sup> Z. Kwieciński, *Szkoła jako wćwiczanie w kulturę pozornego wysiłku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 3; A. Łukawska, *Dydaktyczne przyuczyny trudności w nauce domowej*, Warszawa 1973; A. Łukawska, *Nauka...*

rolę mogą odegrać nauczyciele w kształceniu i wychowaniu, świadczą choćby wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez E. P. Torrance'a<sup>340</sup>. 10 nauczycieli nauczano zasad twórczego kształcenia. Przez 4 tygodnie nauczyciele stosowali te zasady w pracy z uczniami. Testy końcowe wykazały przewagę płynności i giętkości myślenia w klasach eksperymentalnych. Według badacza zalecenia dla nauczycieli są następujące<sup>341</sup>:

1. Ceń twórcze myślenie. Nauczyciel powinien być wrażliwy na wszelkie nowe idee wychodzące od młodzieży i okazywać, że je ceni. W ten sposób będzie zachęcał do kontynuowania prób znacznie cenniejszych niż reprodukcja wiadomości. Trudność polega na tym, że nauczyciel pracujący z młodzieżą ma do czynienia z załączkami interesujących prób, których ocena bywa bardziej kłopotliwa, niż oszacowanie skończonego, dojrzałego dzieła.

2. Zwiększaj wrażliwość dzieci. Osobowość twórczą cechuje wzmocniona wrażliwość na bodźce związane z określoną dziedziną zjawisk. Dzięki temu jednostka gromadzi wiele cennego materiału, będącego „surowcem” twórczości.

3. Zachęcaj do manipulowania, operowania przedmiotami oraz deami. Naturalna ciekawość dziecka skłania je do wykonywania tych operacji badawczych. Trzeba nie tylko pozwalać mu to robić, lecz należy również specjalnie je zachęcać, albowiem istnieją w tej dziedzinie znaczne różnice indywidualne, a intensywne wykonywanie omawianych operacji sprzyja rozwojowi twórczego talentu.

4. Ucz sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu. W praktyce często obserwuje się odrzucanie pomysłów bez ich zbadania.

5. Wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych idei, pojęć. W praktyce szkoła kładzie główny nacisk na uniformizację zachowania się. Tolerancja wobec nowych idei winna się łączyć z tolerowaniem twórczych indywidualności, które nieraz nie podporządkowują się temu, co otoczenie uważa za właściwe i „normalne”.

6. Strzeż się narzucania sztywnych schematów. Chodzi tu o zabieganie jednostronnej rutynie w sytuacjach, w których istnieje wiele sposobów postępowania.

<sup>340</sup> J. P. Guilford, *Natura...*, s. 640–641.

<sup>341</sup> Cyt. za: Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, s. 136–139.

7. Kultuwuj w klasie atmosferę twórczą. Dzieci powinny wcześniej poznać, że twórcze pomysły spotykają się w klasie z uznaniem i są wykorzystywane przez kolegów.

8. Ucz dzieci, by ceniły swe myśli twórcze. Jednym ze środków metodycznych jest tu wdrażanie do zapisywania własnych pomysłów, praktykowanego przez wielu twórców. U starszych uczniów można wyrobić nawyk posiadania zawsze pod ręką odpowiedniego notesu. Dodatkową zaletą notowania jest większa łatwość oceny i późniejszego rozwijania pomysłów.

9. Ucz twórcze jednostki unikania sankcji ze strony kolegów. Częstym zjawiskiem są konflikty i wzajemne niechęci między jednostką o wybitnych zdolnościach twórczych a jej rówieśnikami, kolegami. Jako jeden ze środków zapobiegania temu stanowi rzeczy Torrance zaleca uczyć owe wyróżniające się jednostki takiego postępowania, które by pozwalało im zachować ważne dla twórczości przymioty, a zarazem zredukować niechęć otoczenia i zapewnić sobie możliwość ujawniania posiadanego talentu. A więc np. należy uczyć, by zachowując (ważną często w twórczości) pewność siebie, nie postępować wrogo, agresywnie, liczyć się z osobowością innych ludzi. Jest to zadanie trudne, lecz nauczyciel powinien wpajać zdolnemu dziecku, w jego własnym interesie, przekonanie, że wprawdzie nie zawsze musi być towarzyskie, może pracować w odosobnieniu, lecz niech unika izolacji, nadmiernej skrytości, niech będzie sympatyczne i wystrzega się przesadnego krytykowania innych.

10. Udzielaj informacji o procesie twórczym. Stan aktualnej wiedzy pozwala nie tylko opisywać, lecz także i pobudzać przebieg tego procesu. W grę wchodzi m.in. uczenie zasad heurystycznych.

11. Rozwiewaj lęk, jaki wzbudzają arcydzieła. Doskonałość wielkich dzieł rodzi nieraz lęk, który może hamować rozwój talentu. Jednym ze środków zaradczych (rekomendowanych przez Patrick) jest przedstawienie uczniom metod zastosowanych przez artystę oraz historii pracy nad dziełem.

12. Popieraj i oceniaj inicjatywę wychowanków w uczeniu się. Jedną z cech wysoce twórczej osobowości jest wyjątkowa zdolność do samodzielnego inicjowania działań. Dzieci potrafią inicjować wiele czynności, lecz nadmiar reglamentacji w zajęciach i metodach szkolnych nie sprzyja rozwojowi tej ważnej zalety. Należy tedy zwiększać zakres samodzielności uczniów.

13. „Zabijaj uczniom ówieka”. Jednym z warunków twórczości jest bowiem „noszenie się” z problemem, który nie daje spokoju i wymaga nowego rozwiązania.

14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia. Stawiaj problemy o trudności stosowanej do przygotowania uczniów, lecz od czasu do czasu daj zadanie wymagające napięcia wyobraźni do ostatnich granic.

15. Stwarzaj zarówno okresy aktywności, jak i spokoju. Twórcze idee rodzą się nie tylko w wirze działania, lecz także i w chwilach wytchnienia, relaksu. Nauczyciel powinien pomagać uczniom w planowaniu takich okresów spokoju w ciągu dnia.

16. Udostępniaj środki do realizacji pomysłów. Wchodzi tu w grę mobilizacja zasobów szkoły, rodziców, rozmaitych instytucji. Ograniczoność tych środków ma uczyć pokonywania trudności w warunkach realnych.

17. Popieraj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów. Ucz dzieci weryfikować konsekwencje pomysłu i wykonywać czarną robotę, związaną z wprowadzeniem go w czyn. Niech poznają przewlekłość i trudność tego procesu.

18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm. Zwykły krytycyzm wskazuje na rozmaite mankamenty, lecz jest bezpłodny, gdy idzie o podawanie realnych środków do usunięcia braków.

19. Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach, albowiem wiedza spoza danej specjalizacji sprzyja oryginalności.

20. Wychowuj nauczycieli o śmiałym i żywym umyśle. Takich, którzy potrafią tchnąć w uczniów swego ducha, porywać własnym przykładem, okazywać zainteresowanie nawet dzikimi pomysłami wychowanków.

Zasady powyższe są w pewnym sensie podsumowaniem wiedzy o kształceniu zdolności twórczych.

Najmniej działań w zakresie rozwijania aktywności twórczej nauczycieli jest podejmowanych na etapie ich działalności zawodowej. Stymulatorami innowacyjności mogą tu być – budowanie zespołów twórczych, partycypacja w procesach innowacyjnych, upowszechnianie informacji o innowacjach oraz potrzeba wzbogacania (polepszania) swojej pracy<sup>342</sup>. Próby aktywizowania inwencji nauczycieli doty-

<sup>342</sup>R. Schulz, *Nauczyciel jako...*, s. 187 i n.

czą przede wszystkim poziomu ich kształcenia. Są to zarówno pomysły, propozycje teoretyczne, eksperymenty, jak i konkretne działania praktyczne.

D. Ekiert-Grabowska stwierdziła niepokojący brak zagadnień z zakresu innowatyki pedagogicznej w kształceniu nauczycieli<sup>343</sup>. Uważa za celowe wprowadzenie tych treści także na studiach nauczycielskich. Treści z innowatyki można zawrzeć – zdaniem autorki – w programie nauczania metodyk, gdyż głównie poprzez ten przedmiot nauczyciele kształtują swoją praktykę zawodową. Także inni badacze, jak: Z. Pietrasiński, T. Stasienko, S. Palka, podkreślają znaczenie upowszechniania wiedzy o innowacjach i o możliwościach twórczych działań w kształceniu nauczycieli.

Zdaniem S. Palki, ważną rolę może odegrać tu kształcenie przez badanie<sup>344</sup>. Twórcza postawa łączy się z postawą badawczą (z uczestnictwem w badaniach oraz samodzielną aktywnością w tym zakresie). Praca badawcza realizowana może być w trzech płaszczyznach – w obrębie przedmiotów nauczania, w stosowanej strategii dydaktycznej (kształcenie przez badanie) oraz w prowadzeniu badań pedagogicznych<sup>345</sup>.

Inspirujące dla rozwoju nowych sposobów kształcenia twórczego mogą być badania B. Rowen<sup>346</sup>, która sięgnęła do systemu kształcenia aktorów, stosowanego przez Stanisławskiego. Wydaje się, że możliwości takie stwarza także psychodrama.

Poszukując konkretnych rozwiązań praktycznych, J. Banasiak przeprowadził eksperyment, wprowadzając zmiany w praktyce studenckiej<sup>347</sup>. Praktyka została ukierunkowana przez problemy badawcze. Głównym zadaniem studentów było poznanie aktywności społecz-

---

<sup>343</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Nowatorstwo pedagogiczne...*, s. 63.

<sup>344</sup> S. Palka, *Praca naukowo-badawcza nauczyciela – istota i cele*, w: *Poszukiwania naukowo-badawcze nauczycieli*, pod red. Z. Węgierskiego, Bydgoszcz 1989.

<sup>345</sup> Tenże, *Praca badawcza w kształceniu nauczycieli dla innowacji pedagogicznych*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992.

<sup>346</sup> Z. Pietrasiński, *Myślenie...*, s. 140.

<sup>347</sup> J. Banasiak, *Próby kształtowania postawy twórczej przez praktykę w procesie kształcenia pedagogów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1973, nr 2.

nej uczniów. Autor stwierdził, że takie zorganizowanie praktyk będzie kształtowało postawy twórcze kandydatów na nauczycieli.

Również S. Kaczmarek<sup>348</sup> poszukiwał rozwiązań w sferze modyfikowania ćwiczeń-praktyk. Wykazał on, że na postwę twórczą studentów wpływają takie elementy, jak hospitowanie lekcji prowadzonych przez bardzo dobrych i doświadczonych nauczycieli, przygotowanie studentów do obserwacji tych lekcji, grupowe omawianie hospitowanych lekcji, grupowe przygotowanie zajęć prowadzonych przez studentów i dyskutowanie ich. E. Nęcka opracował i przeprowadził grupowe treningi twórczości dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, uzupełniające tradycyjny program kształcenia studiów wyższych.

Pierwszą praktyczną próbą kształcenia twórczych nauczycieli było powołanie w 1981 roku w Warszawie Podyplomowego Studium Pedagogiki Myślenia Twórczego przy WSPS. Funkcjonuje ono (z przerwą) do dnia dzisiejszego, pod kierunkiem A. Góralskiego, który jest także inicjatorem i realizatorem powstania na WSPS kierunku studiów „pedagogika zdolności” (związanego z pedagogiką twórczości), urzeczywistnionych w formie „pedagog szkolny – komputerowe wspomaganie kształcenia”. Również w WSPS W. Dobrołowicz uruchomił ostatnio Podyplomowe Studium Psychodydaktyki Kreatywności. Pod nazwą nie istniejącej oficjalnie „pedagogiki twórczości” realizowany jest „konglomerat wiedzy z zakresu innowatyki pedagogicznej, pedagogiki zdolności, pedagogiki alternatywnej, pedagogiki nadziei itp.”<sup>349</sup> W. Dobrołowicz uznał psychopedagogikę kreatywności za wariant pedagogiki twórczości.

Próbę kształcenia twórczych nauczycieli podjęła na UJ w Krakowie B. Matwijów. Od roku akademickiego 1988/1989 na kierunku nauczanie początkowe prowadzi ona przedmiot fakultatywny „Pedagogika działań twórczych”. Także na UJ, w ramach Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego, K. Broćławik prowadzi zajęcia fakultatywne nt. „Stosowana pedagogika twórczości”. Innym praktycznym przykładem są działania K. Bielugi. Wprowadziła ona trening twór-

<sup>348</sup> S. Kaczmarek, *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela*, Wrocław 1960.

<sup>349</sup> W. Dobrołowicz, *Psychopedagogika kreatywności w praktyce*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992, s. 68.

czości do zajęć w Podyplomowym Studium Pedagogicznym przy UMCS w Lublinie.

Istniejące, nieliczne, propozycje praktycznego aktywizowania studentów do twórczości pedagogicznej nie uwzględniają wielu interesujących propozycji teoretycznych w tym zakresie. Stwierdzając ten fakt, podjęłam pracę nad opracowaniem nowego modelu przygotowania kandydatów na nauczycieli do twórczości zawodowej.



## Rozdział 7

# ZAGADNIENIA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

### 7.1. Wybrane problemy pedeutologiczne

W naukach pedagogicznych na nowo zaistniał problem podjęcia rozważań nad określeniem roli nauczyciela w systemie edukacyjnym a także nad koncepcjami jego kształcenia. Po latach kryzysu nauczyciel wreszcie jest postrzegany jako „swój”, a nie osoba urzędowa. Społeczeństwu coraz bardziej zależy na wykształceniu, zbliżają się więc interesy nauczycieli, rodziców i uczniów. Łączy ich przekonanie o znaczeniu wykształcenia i kompetencji dla rozwoju i kariery człowieka. Kim jest nauczyciel? Jakim powinien być? Jak go określić? – wiele podobnych pytań rozpatrywano w pedeutologii.

Kierunki poszukiwań ideału nauczyciela były i są bardzo rozległe. Badaniom nadawano kierunek psychologiczny, socjologiczny lub pedagogiczny. Badacze, szukając cech wyróżniających dobrego nauczyciela, pisali o duszy nauczyciela (J. Dawid), o instynkcie nauczycielskim (B. Kaprocki), o typie antropologicznym, o talencie (Z. Myślakowski i S. Szuman), wreszcie zaś o jego osobowości (M. Kreutz S. Baley). Niektóre z tych poglądów mają już dzisiaj charakter historyczny. Metafizyczne i zarazem apostołskie treści nie przystają do współczesnego nauczyciela przedmiotowego, tym niemniej zaważyły przez lata na anachronicznej interpretacji zawodu<sup>350</sup>.

Tworzono całe zestawy cech, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel – od zalet intelektualnych po poczucie humoru i wygląd zewnętrzny. Indeksy takie, aczkolwiek wygodne ze względów metodologicznych budzą zastrzeżenia. To przecież nie zbiór cech warunkuje osiąganie efektów w pracy, lecz ich funkcjonalne powiązania. Liczne opracowania wskazują, iż nie ma jednego wyłącznego

---

<sup>350</sup> S. Bortnowski, *Nauczyciel – zawód czy misja?*, w: *Nauczyciel i młodzież*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986.

wzoru nauczyciela. W pedeutologii odchodzi się od koncepcji nauczyciela idealnego.

Poszukiwania ideału nauczyciela zapoczątkowały badania pedeutologiczne w Europie. W Ameryce było inaczej: zainteresowania z wodem nauczycielskim rozpoczęto od obserwacji rzeczywistych nauczycieli (1910 rok – Eliot). Lata 1930–1950 obfitowały w problem związane z efektywnością nauczania; koncentrowano się na stylac pracy, metodach, czynnościach. Do lat siedemdziesiątych prowadzone były badania normatywne i empiryczne, rozwijano tematykę stylu i systemu wychowania. Później nastąpiła powszechna krytyka paradigmatu pozytywistycznego i zaczęto skłaniać się w stronę badań opisowych. W podobnym kierunku podążają również badania pedeutologiczne w Polsce<sup>351</sup>.

Przed II wojną światową powszechne w użyciu było słowo „pedagog”. Potem zastąpiono go słowem nauczyciel. „Nauczyciel” coraz częściej kojarzył się z tym, kto naucza. Nauczyciel przedmiotowy, był taki typ zawodowy ukształtował się, zaczął być wspomagany przez specjalistów od wychowania – pedagogów szkolnych. Obecnie słowo „pedagog” najczęściej używane jest zamiennie z „wychowawcą”. Tymczasem formalnie wiele stanowisk pracy uznawanych jest za nauczycielskie. Szczegółowe regulacje w kwestii, kto jest uważany za nauczyciela zawiera Karta Nauczyciela z 26.01.1982 roku. Status nauczycieli akademickich reguluje ustawa z 4.03.1982 roku.

Karta Nauczyciela określa też kwalifikacje niezbędne do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Istnieje obowiązek obligatoryjnego kształcenia na poziomie studiów wyższych magisterskich wszystkich kandydatów do zawodu. Wskaźnikami kwalifikacji są zwykle dyplomy i świadectwa ukończenia odpowiednich kursów, szkół i studiów.

Przez kwalifikacje zawodowe nauczycieli rozumiemy wiedzę oraz oparte na niej i na doświadczeniu umiejętności specjalistyczne (tzw. kierunkowe) i pedagogiczne. Pojęcie natomiast kwalifikacji pedagogicznych pojmujemy jako wiedzę i umiejętności pedagogiczne wspólne dla wszystkich nauczycieli, lecz specyficznie przejawiające się w swoistości specjalizacji zawodowej (przedmiotowej, nauczania początkowego itp.)<sup>352</sup>.

<sup>351</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.

<sup>352</sup> Z. Woroniecki, *Podstawy wyróżnienia zasobu kwalifikacji pedagogicznych*, Studia Pedagogiczne, t. 56: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*, pod red. T. Wilocha, Wrocław 1991, s. 32.

Popularne jest rozpatrywanie kwalifikacji nauczycielskich z uwagi na tradycyjne funkcje szkoły – dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze.

Ujmowanie zagadnień zawodu nauczycielskiego z punktu widzenia jego pracy i wykonywanych czynności (a więc i posiadanych kompetencji) jest najczęściej spotykaną orientacją teoretyczną w pedeutologii (np. T. Wiloch<sup>53</sup>, J. Nazar<sup>54</sup>). Na całość pracy nauczycielskiej składa się praca dydaktyczno-wychowawcza, praca organizacyjno-wychowawcza, praca pedagogiczna z rodzicami i w środowisku lokalnym oraz praca dodatkowa w szkole i w środowisku<sup>55</sup>. Inna grupa badaczy (np. S. Palka<sup>56</sup>, R. Schulz<sup>57</sup>) ujmuje nauczyciela z perspektywy ról, które pełni. Wyróżnia się np. rolę społeczną nauczyciela, jak: rolę wzoru osobowego, rolę pedagoga (osoby kształtującej osobowość wychowanka według ustalonego programu), rolę reprezentanta szkoły jako instytucji społecznej oraz rolę eksperta w zakresie reprezentowanej dyscypliny naukowej<sup>58</sup>.

Najnowszym stanowiskiem pedeutologicznym jest ujmowanie nauczyciela jako działającego podmiotu w triadzie wartość–sprawność–wiedza (A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowska<sup>59</sup>).

Istotnym problemem pedeutologii staje się znajdowanie konstytutywnych dla szeroko rozumianej przydatności zawodowej nauczycieli cech osobowości i rodzajów umiejętności, które stanowią będą bazę o pełnienia zawodu nauczycielskiego, współcześnie i w przyszłości. Myślę, że takie funkcje może pełnić postawa twórcza i umiejętności innowacyjne nauczyciela. Stąd też za wiodącą w moich rozważaniach przyjąłam ideę nauczyciela jako innowatora i koncepcję pracy pedagogicznej jako pracy twórczej.

<sup>53</sup> T. Wiloch, *Struktura kwalifikacji i kształcenia nauczycieli*, Studia Pedagogiczne, t. 56: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie społecznym*, pod red. T. Wilocha, Wrocław 1991.

<sup>54</sup> J. Nazar, *Umiejętności pedagogiczne nauczycieli*, Gdańsk 1983.

<sup>55</sup> T. Wiloch, *Struktura...*

<sup>56</sup> S. Palka, *Teoria...*

<sup>57</sup> R. Schulz, *Nauczyciel jako...*

<sup>58</sup> Tenże, *Procesy...*, s. 331–335.

<sup>59</sup> A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, *Koncepcja reorientacji w pedagogicznym kształceniu nauczycieli*, w: *Nauczyciele nauczycieli*, pod red. Kwiatkowskiej, A. Kotusiewicz, Warszawa–Łódź 1992.

## 7.2. Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej

Myślą przewodnią tej części pracy będzie opinia wyrażona przez L. Witkowskiego:

Chcąc przez nauczyciela być rzecznikiem obywatelskiej troski instytucji edukacyjne nie mogą tych atrybutów pozbawiać [...] samych nauczycieli<sup>360</sup>.

A zatem należałoby najpierw zadbać o edukację nauczycielską potem dopiero planować i zmieniać cały system oświatowy. W historii Polski powojennej realizowane były kolejno trzy koncepcje kształcenia nauczycieli<sup>361</sup>. Dwie pierwsze obejmowały okresy do 1953 roku i od 1953 roku do lat siedemdziesiątych. Charakteryzowały się sześcioma latami kształceniem humanistycznym kandydatów do zawodu. Zapewniały im solidne przygotowanie teoretyczno-metodologiczne i filozoficzne. Badania empiryczne nad karierą zawodową absolwentów dowiodły, iż studenci kształceni wedle tych koncepcji „mieli dość dużą łatwość adaptacji do różnych ról i obowiązków zawodowych, umiejętność samokształcenia i twórczego rozwiązywania problemów praktyki edukacyjnej”<sup>362</sup>.

Trzecią – funkcjonującą od lat siedemdziesiątych do niedawna – koncepcją były studia nauczycielskie w ramach obowiązującego paradygmatu pedagogiki socjalistycznej. Główny nacisk położono na wiedzę technologiczną i podzielono specjalności nauczycielskie. Kształcenie pedagogiczne ograniczono do nabywania sprawności instrumentalnych, zawężając jego podstawy teoretyczne. W pracy zawodowej nauczyciele kształceni według tego modelu uzyskiwali niższe wyniki niż ich starsi koledzy<sup>363</sup>. Zmiany polityczne, społeczne i ekonomiczne odsłoniły nieprzystosowanie takiej koncepcji edukacji nauczycielskiej do nowej sytuacji. Do nurtów odnowy teorii pedagogicznej, do doświadczeń praktycznych, nie zawsze podatnych na for-

<sup>360</sup> L. Witkowski, *Przekroje...*, s. 37.

<sup>361</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990.

<sup>362</sup> Tamże, s. 171.

<sup>363</sup> Tamże, s. 171.

malizacje naukowe, dołączają nowe poglądy na temat kształcenia nauczycieli.

Na początku pragnę nawiązać do poglądów J. Rutkowiak<sup>364</sup>. Spostrzegła ona dwa nurty w myśleniu o kształceniu nauczycieli. Jeden, koncentrujący się na praktyce (praktycyzmie), gdy nauczyciel swe czynności zawodowe wypełnia zgodnie z wyuczoną wskazówką, przyjętą w gotowej postaci, bez większego namysłu. W drugim nurcie dominuje „praktyczność”, czyli pewna idea, namysł nad tym, co się robi. Wówczas można mówić o „działaniu” nauczyciela, aktywności przepełnionej własnym namysłem. J. Rutkowiak poddała analizie trzy istniejące koncepcje kształcenia nauczycieli<sup>365</sup>: pragmatyczną, scjencyficzną i humanistyczną. W modelu pragmatycznym dominuje polejskie metodyczne. Ukierunkowuje się przyszłych nauczycieli do panowania działań praktycznych, typowych dla przyszłego wykonywanego zawodu. Jest to model „krótkiego dystansu”, sprzyjający osiągnięciu doraźnych, lecz nie odległych celów. Scjencyficzną koncepcję utworzyła nazwała modelem „zawiedzionych nadziei”. Kładzie się w niej nacisk na opanowanie przez przyszłych nauczycieli „pseudonaukowej teorii pedagogicznej”. Teoria ta nie sprawdza się w praktyce, budzi frustrację, nie dając spodziewanych wyników. J. Rutkowiak krytykuje także publicystyczną odmianę humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli, nazywając ją „zwykłym moralizowaniem”. Za najważniejszą zaś uznaje jej kategoriałną odmianę. Nie są ważne metodologiczne podstawy pedagogiki naukowej, lecz powrót do starogreckiej tradycji dialektycznego ujmowania człowieka i świata. Wiele przesłańek, a także badań empirycznych wskazuje, że nadal w kształceniu nauczycieli priorytet ma wiedza technologiczna.

Według Z. Aleksandra, T. Bauman i J. Rutkowiak, „niepokoi, iż ethos techniczny dominuje wśród nauczycieli w czasach, gdy zerządu następuje krytyka racjonalności naukowej”<sup>366</sup>. Ekspozowanie techniczności i przedmiotowości powoduje, że nauczyciele zatracają

<sup>1</sup> J. Rutkowiak, „Praktyka” versus „praktyczność” a zagadnienia kształcenia nauczycieli, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 2–3.

<sup>2</sup> Też, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. 1, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, cz. II i III, tamże, nr 5–6.

<sup>3</sup> Z. Aleksander, T. Bauman, J. Rutkowiak, *Ethos nauczycielski ja-zapoznana problematyka pedeutologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 11, nr 1, s. 94.

samodzielność i poczucie odpowiedzialności za własną pracę, a to powoduje kryzysowy stan pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli<sup>367</sup>. Programy nauczania podstawowych przedmiotów na studiach nauczycielskich – psychologii i pedagogiki – służą wzbogacaniu kompetencji realizacyjnych, blokują uzyskiwanie najwyższych poziomów rozwoju zawodowego<sup>368</sup>. Co więcej – sami nauczyciele szukają w pracach pedagogicznych przede wszystkim wskazówek praktycznych. Stwierdziła to ponad 20 lat temu w swoich badaniach J. Bińczycka<sup>369</sup>, a niedawno potwierdził S. Palka<sup>370</sup>. W tak długim czasie niewiele więc się zmieniło.

Inaczej klasyfikację orientacji w edukacji nauczycielskiej ujęła H. Kwiatkowska<sup>371</sup>. Wzięła ona pod uwagę teorie psychologiczne, modele metodologiczne badań oraz sposoby kształcenia, co pozwoliło na wyróżnienie orientacji technologicznej, humanistycznej i funkcjonalnej. Orientacja funkcjonalna stanowi nową propozycję spojrzenia na problemy kształcenia nauczycieli. Jej założenia inspirowały moje poszukiwania badawcze w zakresie dokonywania zmian w uczelniach pedagogicznych, by skuteczniej przygotowywały do twórczej pracy zawodowej. Z tego też względu koncepcję H. Kwiatkowskiej omówię szerzej w następnym podrozdziale.

Wykształcenie, jakie zdobywają nauczyciele, ściśle wiąże się z fazami ich rozwoju zawodowego. I. Adamek<sup>372</sup> wyróżniła cztery takie etapy – etap wzorów metodycznych, etap krytycznej refleksji, etap samokontroli oraz etap twórczy. R. Kwaśnica<sup>373</sup> wskazał (opierając

<sup>367</sup> J. Rutkowiak, *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990.

<sup>368</sup> R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, w: *Ku pedagogii pogranicza...*, s. 305.

<sup>369</sup> J. Bińczycka, *Wiązanie teorii z praktyką w kształceniu pedagogicznym słuchaczy studium nauczycielskiego*, w: *O kształcenie twórczego nauczyciela*, pod red. Z. Marciniaka, Warszawa 1971.

<sup>370</sup> S. Palka, *Teoria...*

<sup>371</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.

<sup>372</sup> I. Adamek, *Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów kierunku „nauczanie początkowe”*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 1.

<sup>373</sup> R. Kwaśnica, *Ku pytaniom...*

się na teorii stadiów rozwoju opracowanej przez Kohlberga) na trzy fazy rozwoju kompetencji i przekształceń zawodowych nauczyciela – stadium przedkonwencjonalne, stadium konwencjonalne i stadium postkonwencjonalne. Jest oczywiste, że im wyższy poziom rozwoju zawodowego, tym większy zakres wolności i odpowiedzialności nauczyciela, tym niezbędne są szersze kompetencje i mocno określona tożsamość zawodowa. H. Kwiatkowska<sup>374</sup> ujęła rozwój zawodowy nauczyciela w 3 fazy – wchodzenie w role zawodowe i sprostanie konwencji; pełne zaadaptowanie się do roli, akceptacja celów, reguł i powinności roli, z możliwością innowacyjności metodycznej; upodmiotowienie działań – zrozumienie nie tyle roli, co siebie. Według niej, rozwój zawodowy wymaga stymulacji z zewnątrz. Rola kształcenia przy przechodzeniu do fazy trzeciej ogranicza się do takiej pomocy, która sprawia, że nauczyciel sam będzie umiał sobie pomóc.

Stan praktyki edukacji nauczycielskiej jest niezadowolający. Inspirowane dla szerszych zmian mogą być próby reform dokonujące się na uniwersytetach. H. Kwiatkowska i A. Kotusiewicz na Uniwersytecie Warszawskim przygotowały modułową strukturę programu kształcenia nauczycieli z uwagi na funkcje zawodowe. Przykładem są tu także propozycje kształcenia nauczycieli przygotowane przez K. Pacławską i G. Makiełło-Jarzę dla potrzeb kursu przygotowania pedagogicznego, realizowanego w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Inspirowane dla prób innowacji są dokonania w zakresie edukacji nauczycielskiej w innych krajach. Okazuje się, że systemy kształcenia nauczycieli są zróżnicowane i nie ma koncepcji cieszących się uznaniem powszechnym. Główne dylematy dotyczą relacji między kształceniem teoretycznym i praktycznym. W Polsce i np. w USA studenci równolegle uczą się teorii i zdobywają doświadczenia praktyczne. W Niemczech przygotowanie teoretyczne poprzedza praktykę zawodową. W Anglii – odwrotnie, obowiązuje zasada przemienności, praktyka poprzedza teorię. Najtrudniejszymi problemami są jednak nie rozstrzygnięcia „co po czym”, lecz poznanie i „zagospodarowanie” łącz między teorią a praktyką kształcenia.

---

<sup>374</sup> H. Kwiatkowska, *Koncepcja przemian systemu edukacji nauczycielskiej*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycje przemian)*, pod red. Cz. Banacha, H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.

Oprócz rozwiązań systemowych kolejnym ważnym zagadnieniem jest pytanie o treści kształcenia. W uczelniach pedagogicznych w Polsce realizowany jest model wypracowany na uniwersytetach oparty na jednym przedmiocie specjalizacji. W rezultacie nauczyciele są pod względem pedagogicznym oraz identyfikacji z zawodem i pracą w szkole gorzej przygotowani niż ich koledzy z innych krajów. Przygotowuje się bowiem nauczycieli przede wszystkim jako wykładowców przedmiotów<sup>375</sup>. Co więcej, obserwuje się kolejne ograniczanie liczby zajęć z pedagogiki (nawet do 45 godzin, podczas gdy nauczyciele w innych krajach poznają zagadnienia pedagogiczne w znacznie większym wymiarze i dłużej rozłożone w czasie<sup>376</sup>. W porównaniu z byłymi państwami socjalistycznymi w kształceniu polskich studentów najmniej było treści pedagogicznych, za to dominującą rolę odgrywało przygotowanie metodyczne<sup>377</sup>.

Weryfikacji ulegają także treści kształcenia na kierunkach pedagogicznych. Postulowane jest (i realizowane w wielu uczelniach) szerokoprofilowe kształcenie na pierwszych latach studiów, dające podbudowę teoretyczną i ogólnozawodową dla różnych specjalizacji wybieranych w późniejszej fazie. Charakteryzując zasób niezbędnej wiedzy i umiejętności wspólnych dla wszystkich pedagogów, A. Łukawska<sup>378</sup> wskazała m.in. na przygotowanie ich do wprowadzania innowacji pedagogicznych.

W literaturze przedmiotu liczne są cząstkowe postulaty i propozycje, dotyczące modyfikacji kształcenia nauczycieli. Wskazuje się np. na konieczność zmiany dydaktycznych podstaw kształcenia, zasad

---

<sup>375</sup> Z. Woroniecki, *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*, Warszawa 1989.

<sup>376</sup> H. Kwiatkowska, *System kształcenia nauczycieli – analiza ogólna*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, doszkadzanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (proponycje przemian)*, pod red. Cz. Banacha, H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.

<sup>377</sup> J. Kuźma, *Analiza porównawcza systemów i programów kształcenia nauczycieli w wybranych krajach*, *Studia Pedagogiczne*, t. 56: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*, pod red. T. Wilocha, Wrocław 1991.

<sup>378</sup> A. Łukawska, *Propozycje zmian perspektywicznych w studiach pedagogicznych*, *Prace Pedagogiczne UJ*, z. 11, pod red. S. Palki, Warszawa–Kraków 1990.



doboru treści, przeformułowanie zadań i celów edukacji oraz unowocześnianie metod.

W. Okoń podkreśla zalety respektowania założeń koncepcji kształcenia wielostronnego.

Szerokie i konsekwentne stosowanie idei wielostronności w kształceniu nauczycieli jest w stanie rozbudzić młodzież nauczycielską intelektualnie, rozwinąć w niej myślenie innowacyjne i postawy twórcze, a zarazem przygotować ją do kształcenia przez całe życie<sup>379</sup>.

Pozwala ono na utrzymanie harmonii w zakresie organizacji kształcenia – między pracą lekcyjną, pracą domową oraz pracą pozalekcyjną i pozaszkolną. Docenia się poprzez nie i równoważy rolę nauczyciela, ucznia, programu nauczania i warunków środowiskowych. Wreszcie zaś równomiernie akcentuje się rozwój trzech stron osobowości człowieka – intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej.

Podjmujący zagadnienia treści kształcenia podkreślają takie elementy, które sprzyjają wyposażaniu studentów w umiejętności myślenia alternatywnego, w dyspozycje do poszukiwań innowacyjnych rozwiązań i do twórczości pedagogicznej<sup>380</sup>. W raporcie OCDE podkreślana jest „skuteczność i atrakcyjność” treści dla kształconych nauczycieli<sup>381</sup>. Winny być one zrozumiałe dla ich użytkowników. W tym celu należałoby

[...] ukazać przede wszystkim idee przewodnie przyświecające całemu procesowi edukacji nauczycielskiej i na tym tle uwypuklić cele tej edukacji, pożądane wzory nauczycieli, założenia teoretyczne procesu kształcenia, etapy tego procesu prowadzące do ukształtowania osobowości nauczyciela oraz końcowe wyniki edukacji<sup>382</sup>.

Sądzę, że ta procedura zaproponowana przez W. Okonia logicznie ukierunkowuje od podstaw próby opracowywania zmian w kształceniu nauczycieli, zapewniając im racjonalność.

Wśród wielu proponowanych koncepcji zadań i celów kształcenia nauczycieli podkreśla się znaczenie „rozwijania sił twórczych i zdol-

<sup>379</sup> W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.

<sup>380</sup> J. Gęsicki, *Sytuacja...*, s. 106.

<sup>381</sup> A. Mońko-Stanikowa, *Z problemów kształcenia nauczycieli w krajach zachodnich*, w: *Nauczyciele nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej, A. Kotusiewicz, Warszawa–Łódź 1992.

<sup>382</sup> W. Okoń, *Rzecz...*, s. 112.

ności innowacyjnych<sup>383</sup>, „kompetencji innowacyjnych”<sup>384</sup>, „zaszczepiania w toku studiów potrzeby poszukiwania nowych i lepszych rozwiązań, aby absolwent uczelni został kiedyś nauczycielem-nowatorem”<sup>385</sup> lub sprzyjania rozwojowi „zdolności twórczych” uczniów<sup>386</sup>.

Współcześni pedeutolodzy tylko w niewielkim stopniu odeszli od poglądów na temat umiejętności nauczycielskich, wyrażonych przez H. Rowida, który napisał:

Nauczyciel nowoczesny powinien być tak przygotowany, aby po pierwsze, zdolny był do samodzielnego ujmowania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych; po drugie, odznaczał się inicjatywą, pomysłowością, w pewnym stopniu twórczością w dziedzinie metod nauczania; po trzecie, by umiał współdziałać w opracowywaniu programów naukowych; po czwarte, mógł się wyrobić na dzielnego popularyzatora wiedzy w dziedzinie swoich zainteresowań naukowych; po piąte, by odznaczał się głęboką kulturą etyczną, społeczną i estetyczną<sup>387</sup>.

Przygotowanie do pracy nauczycielskiej – zdaniem R. Schulza – powinno być w rosnącym stopniu jednoczesnym przygotowaniem do twórczości zawodowej, implikującej postęp pedagogiczny<sup>388</sup>. S. Palka uznał zaś przygotowanie przyszłych nauczycieli do ról innowatorów jako miernik skuteczności kształcenia studentów<sup>389</sup>.

Obecnie tradycyjne metody dydaktyczne zostają uzupełniane o metody nowoczesne, rzadko na razie niestety stosowane, których znaczenie trudno przecenić. Wśród nich najczęściej wymieniane są – mikronauczanie, gry symulacyjne, trening interpersonalny i „burza mózgów”<sup>390</sup>.

<sup>383</sup> Tamże, s. 81.

<sup>384</sup> D. Rusakowska, *Rozwój...*

<sup>385</sup> W. Okoń, *Rzecz...*, s. 120.

<sup>386</sup> G. Mialaret, *Metody...*, s. 176.

<sup>387</sup> H. Rowid, *Szkoła...*, s. 347.

<sup>388</sup> R. Schulz, *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowanie idei*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992.

<sup>389</sup> S. Palka, *Skuteczność procesu kształcenia studentów uniwersyteckiego kierunku nauczanie początkowe*, w: *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, pod red. H. Moroza, Katowice 1993, s. 21.

<sup>390</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa...*; W. Okoń, *Rzecz...*

W opinii H. Kwiatkowskiej

Warunkiem efektywnego korzystania z teorii jest umiejętność przełożenia ogólnego sensu danego twierdzenia teoretycznego na język konkretnych operacji, czyli dokonanie instrumentalizacji twierdzeń<sup>391</sup>.

Na doskonaleniu tych mechanizmów koncentruje się mikronauczanie. Sprzyja ono symultanicznemu gromadzeniu doświadczenia i poznawaniu. Dominuje w nim uczenie się zachowań zgodnych z przyętą normą, mniej jest możliwości nauczania czynności inspirujących do modyfikowania. Mikronauczanie – choć znane od dawna – rzadko ywa w praktyce kształcenia wykorzystywane.

Gry symulacyjne są stałym elementem kształcenia nauczycieli, np. / USA i w Anglii. W naszej oświacie wciąż są „nowością”.

Symulować znaczy przyjmować wygląd czegoś innego. Symulacja, choć sama jest „czymś”, ma sens dla jej twórców, użytkowników jedynie w odniesieniu do czegoś innego. Symulować znaczy też naśladować coś innego – a zatem sens i przydatność symulacji nie ogranicza się do wizualnego ani też odczuwanego podobieństwa, ale polega też na podobieństwie pojęć lub koncepcji<sup>392</sup>.

W grach symulacyjnych za podstawę działania osób uczących się rzytuje się modele zjawisk rzeczywistych lub wyobrażeniowych.

Innym „nieobecnym” elementem edukacji nauczycielskiej jest trening interpersonalny, będący metodą rozwijania umiejętności psychopedagogicznych. Za jego pomocą można kształtować zmiany w zakresie postaw wobec siebie lub wobec innych ludzi, wrażliwości i empatii, udziału emocji w zachowaniu się, motywacji, zachowania się sytuacji współdziałania<sup>393</sup>. W treningu interpersonalnym współwyępują i przeplatają się wzajemnie elementy poznawcze, emocjonalne i behawioralne. Uczenie się oparte jest na gromadzeniu osobistych doświadczeń. Wśród zalet treningu interpersonalnego wymieniają jego pozytywne oddziaływania na samoocenę, pobudzanie wrażliwości społecznej, rozwijanie umiejętności komunikacji i współpracy

<sup>1</sup> Tejże, *Nowa...*, s. 292.

<sup>2</sup> R. F. Barton, *Wprowadzenie do symulacji i gier*, Warszawa 1974, s. 9.

<sup>3</sup> J. Janowska, *Trening interpersonalny jako metoda rozwijająca umiejętności psychopedagogiczne nauczycieli*, w: *Nauczyciele nauczycieli*, pod d. H. Kwiatkowskiej, A. Kotusiewicz, Warszawa–Łódź 1992, s. 285.

między ludźmi, wpływ na lepsze poznanie samego siebie<sup>394</sup>. Na marginesie treningu interpersonalnego pragnę podkreślić konieczność ćwiczenia umiejętności komunikowania się – werbalnego i niewerbalnego – przez kandydatów na nauczycieli. Jest to stały element kształcenia nauczycieli w krajach zachodnich<sup>395</sup>. Studentom, jak dotychczas, nie stwarza się u nas możliwości ćwiczenia swoich umiejętności komunikacyjnych. Siła głosu, sposób mówienia, mimika, gestykulacja, ruchy ciała, reakcje emocjonalne, wreszcie zaś odpoznanawanie i prawidłowe interpretowanie zachowań uczniów okazują się w pełnieniu zawodu bardzo istotne<sup>396</sup>, niestety zupełnie zapomniane w kształceniu.

„Burza mózgów”, postulowana przez W. Okonia jako niezbędna metoda kształcenia nauczycieli, należy do grupy ćwiczeń z zakresu treningu twórczości. Okazuje się cenna w wielu zastosowaniach dla potrzeb praktyki szkolnej<sup>397</sup>. Sądzę, że na podobne „odkrycie dla pedagogiki” czekają i pozostałe narzędzia twórczości. Na razie jest to jedynie propozycja wyrażona przez E. Nęcę:

wykorzystanie analogii, metafory lub innego narzędzia twórczości sprawia, iż uczeń nabywa wiedzę w sposób bardziej trwały i bardziej atrakcyjny, niż ma to miejsce w przypadku klasycznych zabiegów metodycznych. Ponadto ucząc się biologii (lub jakiegokolwiek przedmiotu) zarazem **uczy się myślenia**, czego żaden tradycyjny system szkolny nie jest w stanie mu zapewnić. Zachęcamy więc nauczycieli do szerokiego korzystania z opisanych tu technik w pracy z klasą szkolną. Nawet bez rozbudowanego planu treningu, biorąc *ad hoc* jakieś ćwiczenie i przeprowadzając je na lekcji, mogą stać się pionierami stylu nauczania, łącząc go z wiedzą, wyobraźnią i twórcze myślenie<sup>398</sup>.

Myślę, że projekt, który przedstawię, pośrednio dowodzi skuteczności stosowania takich form w pracy nauczycielskiej.

---

<sup>394</sup> Tamże, s. 273.

<sup>395</sup> R. Heidemann, *Körpersprache vor der Klasse*, Wiesbaden 1986.

<sup>396</sup> S. Pałka, *Niewerbalne komunikowanie się w procesie kształcenia*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 2, pod red. S. Pałki, Warszawa-Kraków 1985.

<sup>397</sup> M. Łobocki, *Techniki...*

<sup>398</sup> E. Nęcka, *Trening...*, s. 16.

### 7.3. Trzy orientacje w kształceniu nauczycieli

Konstatując nieadekwatność teorii i praktyki dotychczasowego kształcenia nauczycieli wobec zadań, jakie przychodzi im realizować w rzeczywistości szkolnej (na podstawie literatury przedmiotu i badań diagnostycznych), mając na uwadze skutki forsowania jednorodnych koncepcji kształcenia, niepełność w zakresie kompetencji uzyskiwanych przez absolwentów WSP oraz nadal niską rangę wiedzy pedagogicznej, podjęłam próbę poszukiwania takich rozwiązań, które kompensowałyby istniejący stan rzeczy.

Inspiracjami dla moich rozważań, co wcześniej omówiłam stały się następujące teorie: koncepcja człowieka transgresyjnego i koncepcja pracy pedagogicznej jako pracy twórczej oraz funkcjonalna koncepcja kształcenia nauczycieli. Model kształcenia nauczycieli uwarunkowany jest wizją oświaty powszechnej oraz wizją człowieka. Mając już określony model oświaty, szkoły i człowieka (jako twórczych), uznałam projekt kształcenia funkcjonalnego za najbardziej adekwatny wobec nich. H. Kwiatkowska zaproponowała całościowe spojrzenie na zagadnienie kształcenia nauczycieli, uwzględniając aktualne trendy w psychologii, dydaktyce i metodologii. Koncepcja zmian opracowana przez autorkę dotyczy uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli. Sądzę jednak, że wyznacza nowe perspektywy w myśleniu o edukacji nauczycielskiej w ogóle. Źródłem efektywności pracy i sukcesów nauczycielskich jest poczucie podmiotowości nauczycieli, wykorzystywanie teorii w czynnościach praktycznych oraz uwarunkowania zewnętrzne<sup>399</sup>. Dwa pierwsze czynniki można kształcić, a funkcjonalna koncepcja edukacji nauczycielskiej je akcentuje.

Obowiązująca dotychczas tzw. „pedagogika wzorów” polegająca na autorytarnym pokazie czynności zawodowych<sup>400</sup> okazuje się mało skuteczna w ćwiczeniu sprawności nauczycielskich. Szukając rozwiązań dla tego problemu, badacze na ogół zajmują się relacją teoria a praktyka w aspekcie czasowym, traktując je łącznie. H. Kwiatkowska ujmuje problem inaczej – podstawową kwestią czyni poszuki-

<sup>399</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa...*, s. 13.

<sup>400</sup> Tamże, s. 234 i n.

wania odpowiednich przekładni między teoretycznym a praktycznym kształceniem nauczycieli. Za główny warunek skutecznej edukacji nauczycielskiej uznaje integrację poznania teoretycznego i praktycznego. Chcąc likwidować rozdzźwięk między wiedzą teoretyczną nauczycieli a rzeczywistym obszarem ich działań praktycznych, należałoby stwarzać studentom szansę treningu w kontekście pojęciowym i sytuacyjnym<sup>401</sup>. Jeżeli – tak jak dotychczas – nauczyciel „osobno” uczy teorii, a „osobno” sprawności praktycznych, trudno wymagać od niego, aby potrafił je samodzielnie łączyć. Trudno jednocześnie dziwić się, że teoria pedagogiczna nie ma wpływu na działalność zawodową nauczycieli. Atomizację poznania teoretycznego i praktycznego pogłębiają stosowane w uczelniach tradycyjne metody kształcenia. Zapomina się o ich podwójnym znaczeniu. Decydują one bowiem nie tylko o efektywności procesu dydaktycznego szkoły wyższej, ale i o wartości pracy wykształconego przez uczelnię nauczyciela.

Założeniem orientacji funkcjonalnej jest teza, że

[...] wartościowe i efektywne działanie człowieka w złożonych i nieustannie zmieniających się strukturach społecznych wyznaczone jest nie tyle przez wycucie i doświadczenie pierwotne (życiowe, zdroworoządkowe), ile w zasadniczej mierze przez informację naukową. Wartość tej informacji tkwi nie w fakcie jej przyswojenia, czy nawet samodzielnego odkrycia, lecz w fakcie jej praktycznego użycia, a więc w takiej interpretacji teorii, że staje się ona podstawą ingerencji w rzeczywistość pedagogiczną<sup>402</sup>.

Dydaktyczną podstawę dla kształcenia funkcjonalnego nauczycieli stanowi teoria wielostronnego kształcenia opracowana przez W. Okonia<sup>403</sup>. U jej źródeł tkwi przekonanie, iż człowiek stanowi jedność działającą, poznającą i wartościującą. Jej realizacja wyraża się w przygotowaniu nauczyciela do „uczenia swoich uczniów aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej”<sup>404</sup>. Aktywność poznawcza pozwala na ogarnięcie rzeczywistości i poznanie siebie. Aktywność emocjonalna umożliwia poznawanie wartości, a praktyczna pozwala na urzeczywistnianie tego, co cenne.

---

<sup>401</sup> Tamże, s. 203–204.

<sup>402</sup> Tamże, s. 69.

<sup>403</sup> W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.

<sup>404</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa...*, s. 77.

Psychologicznymi podstawami funkcjonalizmu są teorie poznawcze. H. Kwiatkowska stwierdza, że ich wybór jest wyrazem poszukiwania adekwatności między kształceniem nauczycieli a strukturą i charakterem ich czynności zawodowych<sup>405</sup>. Natomiast wybór metodologii pedagogiki jako podstawy teoriopoznawczej wynika z podobieństwa metod uczenia się i metod badania naukowego oraz treści kształcenia i treści nauki<sup>406</sup>.

Wyznacznikami edukacji funkcjonalnej są „zapasy” poznawcze i sprawnościowe oraz „nadmiarowość kwalifikacji”. Umożliwiają one późniejszy rozwój zawodowy studenta. Wiedza staje się funkcjonalna, jeżeli stwarza się mu szansę zastosowania w działaniu, jeżeli staje się podstawą ingerencji w praktykę, jeżeli pozwala na zmienianie poznawanej rzeczywistości.

Wypowiadając się w sprawie celów i treści kształcenia nauczycieli, H. Kwiatkowska zastrzega, że na pewno nie może być mowy o edukacji krótkiego dystansu. Podkreśla konieczność kompetencji filozoficznych i metodologicznych. Za ważne uznaje kształtowanie ośzamsości zawodowej już podczas studiów. Konieczna wydaje się reinterpretacja sensu pojęcia „kształcenie praktyczne”. Autorka pisze tak:

[...] sądzę, iż istotę wyposażenia sprawnościowego nauczyciela tworzy umiejętność instrumentalizacji twierdzeń i praw naukowych. W konkretnym działaniu pedagogicznym ważny jest nie tyle zasób wyćwiczonych sprawności (ten zawsze jest niewspółmiernie mały do zasobu koniecznego), lecz tworzenie na podstawie znajomości teorii i zdobytego doświadczenia nowych umiejętności<sup>407</sup>.

Proces kształcenia nauczycieli w tej koncepcji jest wielostronny, złożony z procesów poznawczych, operacyjnych i wartościujących. Niny być one symultaniczne. H. Kwiatkowska postuluje konieczność zacierania odwiecznych opozycji w edukacji między subiektywizmem a obiektywizmem, teorią a praktyką. Wskazuje tu na kategorię poznawczą „rozumienia” jako właściwą do przewyżczania dychotomii. Umiejętności interpretacyjne w sferze działań pedagogicznych wydają się bardzo pożądane.

<sup>405</sup> Tamże, s. 332.

<sup>406</sup> Tamże, s. 332.

<sup>407</sup> Tamże, s. 337.

W sferze metod i technik kształcenia nauczycieli model funkcjonalny zawiera propozycję organizowania tzw. praktyk laboratoryjnych.

Tu student mógłby obserwować utrwalone na taśmie obrazy wzorowego działania pedagogicznego, miałby możliwość ćwiczenia konkretnych umiejętności pedagogicznych w trakcie prowadzenia próbnych mikrolekcji. Dopiero po odbyciu takiej praktyki, która byłaby właściwie integralną częścią nauczania pedagogiki i psychologii student trafiałby do szkoły, gdzie następowaloby dalsze ćwiczenie umiejętności, już w warunkach naturalnych<sup>408</sup>.

Praktyki laboratoryjne łagodząby przejście od poznania teoretycznego do działania zgodnego z normą nauki. Typowymi metodami laboratoryjnymi, rzadko jeszcze stosowanymi w procesie edukacji nauczycielskiej są mikronauczanie i gry symulacyjne. Rolę odpowiednio dobranych metod w kształceniu określa dodatkowo fakt, że nauczyciele na ogół nie uczą tak, jak byli nauczani, żeby uczyć, lecz tak, jak sami byli nauczani. Założenia metodyczne orientacji funkcjonalnej dają się sprowadzić – jak sądzę – do znanej maksymy Konfucjusza: „Słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, czynię i rozumiem”. Nieodzownym elementem edukacji nauczycielskiej w ujęciu orientacji funkcjonalnej jest nauczanie umiejętności kontaktowania się z ludźmi. Trening interpersonalny staje się uzupełnieniem kształcenia laboratoryjnego.

Przedmiotem dalszych rozważań będą możliwości kształcenia twórczego w obrębie 2 pozostałych – wyróżnianych przez H. Kwiatkowską – orientacji<sup>409</sup>.

## Orientacja technologiczna

Źródeł sukcesów nauczycielskich upatruje się w uwarunkowaniach zewnętrznych, sytuacyjnych, a efektywność pracy próbuje wyznaczyć empirycznie. Podstawą psychologiczną koncepcji technologicznej jest behawioryzm, który zakłada m.in., że osobowość człowieka jest wynikiem społecznego uczenia, a pożądane reakcje kształtują się w człowieku pod wpływem wzmocnień. Kształcenie na-

---

<sup>408</sup> Tamże.

<sup>409</sup> Do przeprowadzenia takiej analizy zainspirowały mnie uwagi pani prof. A. Łukawskiej z Instytutu Pedagogiki UJ.



uczycieli powinno odbywać się na zasadzie powielania wzorów metodycznych, na przykładach. Nauczyciel traktowany jest jak technik, który w określony sposób, właściwie, stosuje znane środki i metody. Dyrektywy praktyczne powstają w oparciu o badania naukowe. Ekspozuje się „techniczny” wymiar kwalifikacji nauczycielskich, przy niedowartościowaniu kształcenia humanistycznego. Kształcenie nauczycieli sprowadza rzeczywistość pedagogiczną do układu prostych czynności zawodowych, których można się wyuczyć i wyćwiczyć. Wykształcenie ma być dosłownie „użyteczne”. Dla potrzeb tej koncepcji tworzone są technologie kształcenia jako spisy recept dostosowanych do określonych sytuacji. Efektywne nauczanie oznacza zgodność z normami prakseologicznymi. W rezultacie, nauczyciele stają się wąsko-specjalizowanymi fachowcami z jednego przedmiotu nauczania. W ramach tego nurtu tworzone są zestawy cech dobrego nauczyciela.

Sądzę, że niemożliwe jest przygotowanie do twórczej pracy zawodowej w ramach orientacji technologicznej. Przyczyna zasadnicza tkwi już u podstaw obu koncepcji. Jeżeli przyjmiemy ogólnie za twórcze to, co nowe i cenne, to w żadnym wypadku powtarzanie i stosowanie wzorów metodycznych nie będzie twórcze, gdyż nie jest ani nowe ani bardziej wartościowe wobec powszechnej praktyki oświatowej. Wyuczenie wzorów zachowania nie przyczynia się do zmian praktyki, a jedynie utrwała stan istniejący.

## Orientacja humanistyczna

Podkreśla się w niej znaczenie cech osobowościowych i podmiotowych nauczyciela dla osiągania sukcesu zawodowego. Odchodzi się od poszukiwań wzoru dobrego nauczyciela na rzecz twierdzenia, iż każdy człowiek ma indywidualne zdolności, które może wykorzystać w pracy pedagogicznej. Źródłem inspiracji dla kształcenia humanistycznego jest psychologia humanistyczna, akcentująca potrzebę samorealizacji i harmonijnego rozwoju człowieka. Istotą badań naukowych i wiedzy zdobywanej w ramach tej orientacji jest zrozumienie rzeczywistości; jej interpretacja, a nie wyjaśnianie. Przykładem takiego kształcenia jest opracowana przez A. W. Coombsa profesjonalna edukacja nauczycielska, w której zaproponowano koncepcję nauczyciela „używającego” osobowości do oddziaływań pedagogicz-

nych. Celem edukacji jest pomoc kandydatowi na nauczyciela w odkrywaniu własnej indywidualności. Dobry nauczyciel nie powiela wzorów, lecz jest osobą świadomą swej podmiotowości. Kształcenie ma mu umożliwić i rozpocząć proces „budowania” siebie. Punktem wyjścia do edukacji nauczycielskiej jest posiadanie przez studentów doświadczenia praktycznego. W myśl psychologii humanistycznej człowiek tworzy samego siebie, a jego możliwości są nieograniczone. Podstawową „energię” stanowi potrzeba samorealizacji, która sprzyja wykorzystywaniu wszystkich potencjałów. Celem wszelkiego oddziaływania jest doprowadzenie do stanu, w którym człowiek potrafi sam zapanować i pokierować swoim życiem.

Możliwości przygotowania do twórczości poprzez kształcenie humanistyczne wynikają z założeń psychologii humanistycznej. Cechy jednostki zdolnej do samorealizacji (celu psychologii humanistycznej) zbieżne są z cechami osobowości twórczej, formułowanymi na gruncie psychologii twórczości<sup>410</sup>.

Siłą napędową twórczości jest [...] tendencja do samorealizacji i samoaktualizacji, do stawania się sobą na miarę swoich możliwości. Tak więc specyficzny trening twórczości jest w konsekwencji wspomaganie rozwoju, które dokonuje się poprzez uwalnianie potencjałów i uaktywnianie dyspozycji, zainteresowań i zdolności jednostki<sup>411</sup>.

Psychologia humanistyczna bardziej akcentuje aspekty emocjonalne, techniki pozawerbalne, cechy „miękkie”, psychologię twórczości interesują zaś bardziej aspekty poznawcze. Sądzę, że w ramach orientacji humanistycznej kształcenie twórcze dotyczy dziedziny autokreacji, wiąże się z kształtowaniem twórczej osobowości człowieka. Przygotowanie do twórczej pracy pedagogicznej byłoby więc tu możliwe do przeprowadzenia w węższym zakresie niż w ramach orientacji funkcjonalnej, która stwarza szanse oddziaływania we wszystkich dziedzinach twórczości.

---

<sup>410</sup> D. Zarębska-Piotrowska, *Psychologia humanistyczna a teoria i praktyka pedagogiczna*, w: *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 3, pod red. S. Palki, Warszawa-Kraków 1986, s. 47.

<sup>411</sup> Tamże.

## Rozdział 8

# OD TEORII DO PRAKTYKI DZIAŁAŃ TWÓRCZYCH

W czasach współczesnych, kiedy ścierają się odmienne wizje człowieka – jego przeznaczenia, wartości, celów życia – warto poszukiwać takich uniwersalnych podstaw, które zapewniłyby wspólne pole dla wielu koncepcji i do dyskusji. Sądzę, że możliwości takie stwarza wizja człowieka twórczego. Rozwój zainteresowań kreatywnością doprowadził do sytuacji wydzielenia problematyki twórczości, którą nie wystarczy już zajmować się na marginesie innych rozważań, gdyż wymaga złożonego podejścia poznawczego i praktycznego. Dążąc do urzeczywistniania idei człowieka twórczego, należałoby przemyśleć problematykę metodyczną. Wchodzi ona w zakres przedmiotu badawczego pedagogiki twórczości.

Analiza teoretyczna utwierdza w przekonaniu o konieczności rozwijania pedagogiki twórczości oraz podejmowania działań praktycznych w jej zakresie. Przechodząc od teorii do praktyki, podjęłam najpierw próbę zdiagnozowania aktualnego stanu realizacji twórczej edukacji. Przedmiot badań został zawężony do dziedziny kształcenia nauczycieli. Sondażem diagnostycznym zostali objęci studenci trzech wyższych szkół pedagogicznych (348 osób) – z Kielc, Krakowa i Słuska<sup>412</sup>. Wyniki budzą niepokój. 12,1% respondentów nie słyszało nic o innowacjach pedagogicznych, a 71,6% nie potrafiło podać przykładowo innowacji. Blisko 30% studentów uczelni pedagogicznych, kończąc studia, zgadza się ze stwierdzeniem, że „Twórczość to takie lziwactwo, o którym w pedagogice niedługo pewnie wszyscy zapoznają”.

Realia edukacji w wyższych uczelniach pedagogicznych są na tyle odległe od idei nauczycieli jako „transformatywnych intelektualistów”

---

<sup>12</sup> Wyniki z tych badań szerzej przedstawiłam m.in. w artykule *Kandydaci na nauczycieli*, w: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, pod red. V. Dróźki, B. Gołębiowskiego, Kielce 1995.

i nauczycieli jako „architektów nowego porządku społecznego”<sup>413</sup>, że większość studentów jest nieświadoma swojej przyszłej roli zawodowej i obowiązków.

Uzyskany materiał pozwolił na postawienie następujących wniosków:

1. Badane uczelnie pedagogiczne nie podejmują działań w sferze kształcenia dla twórczości pedagogicznej. Zagadnienia z innowatyki i twórczości są słabo realizowane i niewiele z tego wynika dla studentów. Kandydaci do zawodu twierdzą, że dominuje kształcenie w ramach przedmiotów kierunkowych, a zawodowe pozostaje na marginesie.

2. Prawdopodobieństwo, że badani studenci podejmą twórczą pracę zawodową jest niewielkie. Nie predystynuje ich do tego wiedza, uzyskane kwalifikacje ani motywacja zawodowa. Twórczość leży poza sferą dążeń zawodowych przyszłych nauczycieli. Studenci aspirują ku modelowi nauczyciela partnerskiego, rozumiejącego uczniów i sprawiedliwie oceniającego. Nie mają nowych lub oryginalnych pomysłów na dokonywanie zmian.

3. Oprócz solidnego przygotowania do pracy zawodowej należałoby „wyposażyć” studentów w umiejętności do działalności innowacyjnej. Sądzę, że idea twórczej pracy pedagogicznej jest na tyle intratna i przyciągająca iż można wokół niej próbować budować zręby tożsamości zawodowej przyszłych nauczycieli już podczas studiów. Kreowanie nowego wzoru profesjonalnego jest szansą na odbudowę kondycji całej grupy zawodowej w nowych warunkach społeczno-politycznych. Generalnie zaś chodzi o wypełnianie luk w edukacji nauczycielskiej, poprzez treści i metody dotychczas „nieobecne”. Mogą one zastępować treści i sposoby aktualnie obowiązujące, lecz nieskuteczne lub mało skuteczne.

Wobec powyższego, zarysowała się potrzeba przeprowadzenia zmian i ich weryfikacji. Projektem innowacji, którą opracowałam, jest program przedmiotu „pedagogika twórczości” zrealizowany w WSP w Kielcach. Jest to jedna z wielu możliwości praktycznej realizacji założeń pedagogiki twórczości. Przedstawiam ją w części drugiej.

---

<sup>413</sup> Pojęcia używane przez Z. Kwiecińskiego w: *Mimikra czy sternik? Dramat w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Materiały z IV Zjazdu PTP. Warszawa 1993.

## Część II

---

# PRAKTYCZNE ZAGADNIENIA PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI – PROPOZYCJE DZIAŁAŃ

## Wprowadzenie

Koncepcja „pedagogiki twórczości” jako przedmiotu studiów nauczycielskich jest próbą ukazania możliwości rozwijania zdolności umiejętności działających twórczych. Projekt ów poddany został eksperymentalnej weryfikacji. Istnieją więc dane ilościowe, które informują o jego wartości i walorach. Kolejno opisuję podstawy merytoryczne przedmiotu „pedagogika twórczości”, metodologię badań nad skutecznością realizowanego programu oraz uzyskane wyniki i ich analizę. Wskazuję przez celowe oddziaływania zamierzałam przygotować kandydatów na nauczycieli do twórczej pracy zawodowej. Sądzę, że projekt „pedagogiki twórczości” zainspiruje studentów do podejmowania analogicznych form działalności twórczej na niższych szczeblach edukacji, w różnych sytuacjach swojej przyszłej pracy zawodowej i dla różnych celów.

## Rozdział 1

### MERYTORYCZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI JAKO PRZEDMIOTU STUDIÓW

Niniejsza koncepcja powstała w wyniku analizy planów i programów studiów nauczycielskich oraz publikacji z zakresu pedagogiki, metodologii, innowatyki i psychologii twórczości. Jak każdy inny przedmiot nauczania musi ona spełniać wymagania formalne. Jej konstrukcję omówię według następującego planu:

- ) podstawy teoretyczne i główne założenia,
- ) wyjaśnienie nazwy przedmiotu,
- ) cele przedmiotu,
- ) podstawowe zasady,
- ) formy kontroli i oceny,
- ) organizacja i przebieg zajęć (opisanie części merytorycznej, treningu twórczości, pracy nad projektami studentów oraz zajęć twórczych w szkole).

Ad a) Koncepcja przedmiotu „pedagogika twórczości”, którą przedkładałam, znajduje swoje podstawy w trzech teoriach:

- transgresyjnej koncepcji człowieka (J. Koziński); pozwala „poznać” człowieka i motywy jego działania, co jest niezbędnym punktem wyjścia dla kształcenia,
- modelu twórczości pedagogicznej (R. Schulz); stanowi zbiór niezbędnych pojęć i wskaźników,
- funkcjonalnej teorii kształcenia nauczycieli (H. Kwiatkowska); dostarcza wskazówek dotyczących nowoczesnych form i metod kształcenia.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu przyjął następujące założenia programowo-realizacyjne:

1. Zdolności twórcze można ćwiczyć tak jak inne zdolności.
2. Im większą człowiek ma praktykę w zakresie działań twórczych, tym większe prawdopodobieństwo, że będzie następowało uogólnienie tego w pewien „styl”, użyteczny dla wielu sytuacji. Sądzę, że istnieje tu analogia z poglądem Arystotelesa w sprawie nabywania cnót, kiedy to napisał:

Tych bowiem rzeczy, których trzeba się nauczyć, by je wykonywać, tych uczymy się właśnie przez ich wykonywanie: tak np. budowniczość kształca się budując domy, a cytryści – grając na cytrze. Tak samo stajemy się sprawiedliwi, postępując sprawiedliwie, umiarkowani przez postępowanie umiarkowane, mężni przez mężne zachowanie się<sup>414</sup>.

Ludzie stają się twórczy poprzez swoje twórcze działania.

3. Badania diagnostyczne dowiodły, że uczelnie nie przygotowują do twórczej pracy zawodowej. Sądzę, iż jest to wy tłumaczeniem faktu, że młodzi nauczyciele rzadko zostają nowatorami. Potrzebny jest do tego kilkuletni staż pracy. Komentując to zjawisko, J. Jung-Miklaszewska stwierdziła:

Stawia to, być może, pod znakiem zapytania tezę o możliwości kształtowania kompetencji oraz motywacji innowacyjnej podczas studiów<sup>415</sup>.

Z moich obserwacji wynika, że jeżeli podczas studiów podejmie się „kształtowanie kompetencji oraz motywacji innowacyjnej” pozytywne skutki można obserwować już na bieżąco – w formie działań twórczych przyszłych nauczycieli.

<sup>414</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 1982, s. 44.

<sup>415</sup> J. Jung-Miklaszewska, *O potrzebie i możliwościach proinnowacyjnego dokształcania nauczycieli*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992, s. 47.

4. Istniejące – teoretycznie i praktycznie – projekty zajęć stymulujących aktywność twórczą kandydatów na nauczycieli dotyczą dość wąskiego zakresu. Mają charakter fakultetów (a więc nie są przeznaczone dla wszystkich studentów), studiów uzupełniających (dla osób, które dobrowolnie podejmą się dodatkowego zajęcia, obok studiów podstawowych), są skierowane dla określonych specjalności nauczycielskich (np. wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego), wreszcie zaś mają postać treningu psychologicznego. Program „pedagogiki twórczości” w moim zamierzeniu miał mieć charakter bardziej uniwersalny. Chodzi o to, aby każdy nauczyciel zetknął się podczas studiów z problematyką twórczości pedagogicznej – teorią, praktyką, możliwościami i ograniczeniami. Aby miał możliwość wyrażania się inwencją w dowolnej dziedzinie działalności edukacyjnej, niezależnie od kierunku studiów.

5. Pragnę podkreślić, że w koncepcji „pedagogiki twórczości” chodzi przede wszystkim o rozwijanie umiejętności twórczej pracy pedagogicznej. Znamienne jest tu stwierdzenie A. Góralskiego, który napisał:

Nie kształcimy teoretyków twórczości, ale pedagogów, którzy będą realizować trudne zadania praktyczne<sup>416</sup>.

W dydaktyce wiele powiedziano na temat intensyfikowania nauczania. Myślę, że obecnie bardziej chodzi o to, aby „nauczać studentów inaczej” i uczyć kandydatów do zawodu, by nie tyle „uczyli lepiej”, co „uczyli inaczej”.

6. W ramach przedmiotu wykorzystywane są ćwiczenia z zakresu treningu twórczości. E. Nęcka stwierdził:

[...] wykorzystanie analogii, metafory lub innego narzędzia twórczości sprawia, iż uczeń nabywa wiedzę w sposób bardziej trwały i bardziej atrakcyjny, niż ma to miejsce w przypadku klasycznych zabiegów metodycznych. [Nauczyciele – T. G.] nawet bez rozbudowanego planu treningu, biorąc *ad hoc* jakieś ćwiczenie i przeprowadzając je na lekcji, mogą stać się pionierami nowego stylu nauczania, łączącego wiedzę, wyobraźnię i twórcze myślenie<sup>417</sup>.

<sup>6</sup> A. Góralski, *Założenia...*, s. 298.

<sup>7</sup> E. Nęcka, *Trening...*, s. 16.



Techniki twórcze, realizowane w ramach „pedagogiki twórczości” mają przynajmniej trojakie znaczenie: poznawcze, kształtujące i praktyczne.

7. Chciałam, aby mój projekt wykraczał poza to, co nazwał instrumentalnym traktowaniem twórczości pedagogicznej (sprawdzania zbioru możliwych innowacji do nowości technicznych i metodycznych). Doświadczenia zawodowe, refleksje i próby poszukiwania powinny zaczynać się już w czasie studiów. Od początkującego nauczyciela rzeczywiście trudno wymagać tworzenia oryginalnych programów autorskich nauczanych przedmiotów. Powinien jednak dysponować umiejętnościami rozwijania myślenia twórczego u dzieci umiejętnościami rozwiązywania problemów wychowawczych za pomocą technik interpersonalnych, umiejętnościami komunikacyjnymi pozwalającymi na uniknięcie wielu problemów, umiejętnościami stymulowania twórczej aktywności uczniów, umiejętnościami wzbogacania procesu dydaktycznego o techniki treningu grupowego – i wielu innymi

Rozważałam możliwość wprowadzenia treści twórczych do zajęć z metodyki nauczania przedmiotów. Istniała jednak obawa o to, by idea twórczości nie sprowadzić na margines przedmiotu, główny akcent kładąc na poprawność metodyczną projektowanych zajęć. Powstające prace mogłyby ograniczyć się do przykładów lekcji matematyki. Byłoby to sprzeczne z moją intencją wyjścia poza funkcje dydaktyczne nauczyciela (z czym inwencja pedagogiczna najczęściej jest utożsamiana).

Wobec powyższych argumentów zrodził się pomysł prowadzenia zajęć twórczych w ramach pedagogiki. Jak się wydaje, niewątpliwą atrakcyjność treningu twórczego mogłaby wpłynąć także na zacieraanie niestety „ponurej” sławy, jaka towarzyszyła pedagogice, w której upatrywano skutków indoktrynacji minionych lat.

Pracując nad przygotowaniem programu przedmiotu, rozważałam swoje ostrzeżenia przed nieodpowiedzialnymi eksperymentami, które wynikają np. z analiz amerykańskich, dokonanych przez J. Petry-Mroczkowską<sup>418</sup>. Przytacza ona znamienne słowa T. Sowell:

Od tego, czego amerykańska szkoła nie uczy, gorsze jest tylko to, czego uczy.

---

<sup>418</sup> J. Petry-Mroczkowska, *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, „Znak” 1993, nr 9.

Ad b) Program przedmiotu koncentruje się na aktywizacji możliwości kreatywnych studentów-kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Dotyczy to zarówno myślenia twórczego, postaw twórczych, jak prób działań twórczych. Sądzę, że jego istota mieści się w zakresie „terenu przede wszystkim pedagogika twórczości”. Uważam jednocześnie, że niniejszy projekt zmian w pedagogicznym kształceniu nauczycieli należy do kategorii „pedagogiki twórczej”. Jest próbą wyjścia poza tradycyjne kształcenie oraz alternatywą wobec realizowanej na studiach nauczycielskich „pedagogiki z elementami dydaktyki”. Pod względem merytorycznym zaliczyć go można do „przedmiotów nieobecnych”<sup>419</sup> w dotychczasowych planach nauczania.

Studenci, rozpoczynając zajęcia z „pedagogiki twórczości”, zaliczyli już takie przedmioty, jak filozofia, psychologia i socjologia. Poadają więc podstawy wiedzy społecznej i humanistycznej, niezbędne do prób interpretacji zjawisk edukacyjnych. Zakres treści, umiejętności oraz postaw, które mają opanować, może mieć charakter dopełniający wobec programów dalszych lat studiów, np. wobec metod nauczania przedmiotów, stwarza szansę do tworzenia się pierwszych quasi-praktycznych doświadczeń pedagogicznych.

Ad c) Przyjmuję definicję celów kształcenia za B. Niemierką, traktując je jako

zamierzone właściwości uczniów, wymieniając główne rodzaje opanowanych wiadomości i umiejętności, uformowanych działań i postaw<sup>420</sup>.

Cele rozumiane są jako wyniki uzyskane przez uczniów. Za najważniejsze uznałam:

Kształtowanie umiejętności twórczej pracy pedagogicznej.

Kształtowanie umiejętności projektowania twórczych działań pedagogicznych.

Kształtowanie postaw twórczych (postawa twórcza jako cecha personalna, obejmująca m.in. wiedzę, zdolności, zainteresowania, kwalifikacje, motywacje, system wartości i cechy osobowości<sup>421</sup>).

Kształtowanie zdolności myślenia twórczego.

<sup>419</sup> Pojęcia tego użył Z. Pietrasiniński, *Przygotowanie...*, s. 158.

<sup>420</sup> B. Niemierko, *Cele nauczania*, w: *Sztuka nauczania*, cz. 1: *Nauczyciel*, red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1991, s. 10.

<sup>421</sup> R. Schulz, *Nauczyciel jako...*, s. 92 i n.

5. Rozwijanie zainteresowań twórczością, inspirowanie do samodzielnych poszukiwań w zakresie innowatyki.
6. Rozwijanie inwencji, skłonności do refleksji, chroniącej przed konserwatyzmem i rutyną.
7. Przygotowanie studentów do wykorzystania wiedzy i umiejętności twórczych w dalszych studiach.
8. Przyswojenie przez studentów tych osiągnięć teorii kracjonistycznych, które mają istotne znaczenie dla pedagogiki.

Tak ujęte cele kształcenia wpłynęły na dobór treści kształcenia oraz na możliwości pomiaru osiągniętych wyników<sup>422</sup>.

Ad d) Analizując zasady dydaktyczne podawane w starszych podręcznikach akademickich oraz ich nowsze ujęcia, pragnęłam wyłonić te, które dla mojej koncepcji będą miały znaczenie priorytetowe. W rezultacie, kierując się sugestiami W. Dobrołowicza<sup>423</sup> i A. Góralskiego<sup>424</sup>, za podstawowe uznałam trzy następujące zasady dydaktyczne:

1. zasadę podmiotowości,
2. zasadę samokształcenia, samorealizacji, autokreacji,
3. zasadę gorącej wiedzy<sup>425</sup> i kojarzenia jej z praktyką pedagogiczną.

Przewidywałam m.in., że możliwości realizacji tych zasad będą następujące: studenci powinni współdecydować o treściach i formach pracy, mają też prawo niewykonywania wszystkich ćwiczeń. Samodzielnie powinni wybierać tematy do opracowania i formę ich przygotowania. W miarę możliwości i umiejętności samodzielnie prowadzić ćwiczenia. Otrzymali pełną swobodę możliwości projektowania prac zaliczeniowych. Pomocne przy realizacji zasady autokreacji były treningi psychologiczne oraz samodzielna praca nad projektami zajęć twórczych.

Podstawowym celem przedmiotu jest kształcenie studentów, którzy potrafiliby w praktyce pedagogicznej działać twórczo. Wiedzę i pomysły mogą oni bezpośrednio weryfikować na zajęciach. Integracja poznania teoretycznego i praktycznego jest niezbędna przy pracy studentów nad projektami. Wreszcie zaś dostówną „bazę ćwiczenio-

<sup>422</sup> B. Niemierko, *Cele*, s. 38–39.

<sup>423</sup> W. Dobrołowicz, *Psychopedagogika...*

<sup>424</sup> A. Góralski, *Założenia...*

<sup>425</sup> Pojęcie wiedzy „gorącej” i „zimnej” omówił J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1975.

wą” stanowi szkoła, gdzie stworzono możliwości praktycznej weryfikacji pomysłów. Pragnę podkreślić, że prowadzenie zajęć z przedmiotu „pedagogika twórczości” wymaga jednocześnie respektowania zasady kształtowania grup myślenia twórczego (w części treningowej) oraz rozwijania zdolności twórczych.

Ad e) Do pomiaru wiedzy i umiejętności studentów przewidziałam: odpytywanie, ocenę wytworów:

- a) w grupach eksperymentalnych: referatów, projektów zajęć twórczych, przeprowadzonych zajęć twórczych,
- b) w grupach kontrolnych: referatów, recenzji książek, projektów pojędanek pedagogicznych.

Do pomiaru postaw przewidziałam:

- TMT<sub>1</sub> i TMT<sub>2</sub>,
- obserwację zachowań studentów podczas zajęć,
- ankietę oceniającą koncepcję i realizację przedmiotu.

Podstawą pomiaru umiejętności projektowania twórczej pracy pedagogicznej była ocena wytworów. Podstawą pomiaru umiejętności twórczej pracy pedagogicznej była ocena przeprowadzonych zajęć twórczych.

Szczegółowe sposoby dokonywania oceny przedstawiam w części metodologicznej.

Przy wystawianiu ocen zaliczeniowych z przedmiotu „pedagogika twórczości” brałam pod uwagę:

- wyniki z odpowiedzi na ćwiczeniach i z referatów,
- oceny wytworów-projektów zajęć twórczych,
- oceny samodzielnie przeprowadzonych zajęć twórczych w szkole,
- frekwencję,
- aktywność na zajęciach.

Ad f) Przewidziałam następujące formy zajęć:

- 1) o charakterze audytoryjnym – wykłady, konwersatoria oraz wystąpienia studentów z referatami,
- 2) treningi twórczości – prowadzone przeze mnie lub przez studentów,
- 3) prace nad projektami autorskimi,
- 4) zajęcia twórcze w szkole.

Na początkowe zajęcia składały się mniej więcej w równym stopniu formy audytoryjne i ćwiczenia z zakresu treningu twórczości.

W miarę zdobywania przez studentów wiedzy i doświadczenia, tworzenia się przyjaznej atmosfery w grupie i lepszej komunikacji części treningu próbowali przeprowadzać sami studenci i one przeważały w środkowej fazie zajęć. Od połowy cyklu spotkań nacisk położono na wyszukiwanie możliwości stosowania technik twórczych w szkole. Studenci zgłaszali pomysły i podejmowali realizację projektów zajęć twórczych. Pod koniec semestru osoby chętne przeprowadziły lekcje w szkole. Zostały one omówione i dyskutowane na zajęciach z całą grupą. Zajęcia o charakterze teoretycznym są uznawane za niezbędne wprowadzenie do treningu twórczości. W moim planie była to część równoważna z treningiem oraz z pracą nad projektami. Na zajęciach tych podjęto następującą problematykę:

- Podstawowe problemy związane ze zjawiskiem twórczości.
- Zagadnienie twórczości w koncepcjach psychologicznych.
- Wybrane aspekty twórczości pedagogicznej (dziedziny i wymiary).
- Przegląd współczesnych innowacji pedagogicznych.
- Zasady rozwijania myślenia twórczego.
- Możliwości podejmowania pracy twórczej przez nauczyciela.
- Techniki treningu twórczego.
- Elementy heurystyki.
- Komunikacja werbalna i niewerbalna na lekcji.

Fragmety z tych zagadnień przygotowywali studenci w formie referatów. Do nowego ujęcia tej – zwykle nudnej i nie lubianej – metody zainspirowały mnie opinie Z. Pietrasińskiego<sup>426</sup> i W. Zaczyńskiego<sup>427</sup>. Zadaniem studentów było przygotowanie wystąpień od strony merytorycznej, a jednocześnie przemyślane ich przedstawienie. Studenci, jako przyszli nauczyciele, mają zdecydowanie za mało możliwości publicznego mówienia i przekazywania informacji. W takich sytuacjach testuje się siłę głosu, sposób mówienia, gestykulacji, mimikę, pantomimę, człowiek poznaje swoje reakcje emocjonalne. Wspólnie ze studentami omówiliśmy zalety referatów i wielu podjęło się ich przygotowania.

Trening twórczości stanowił wyodrębnioną formalnie część zajęć. W praktyce ćwiczenia twórcze były stosowane w różnych sytuacjach

<sup>426</sup> Z. Pietrasiński, *Atakowanie...*, s. 164–171.

<sup>427</sup> W. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990, s. 171–172.

i momentach zajęć. E. Nęcka twierdzi, iż „jest to system ćwiczeń stosowanych doraźnie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy osób”<sup>428</sup>.

Przy organizowaniu i prowadzeniu ćwiczeń twórczych opierałam się na zasadach kształtowania grup twórczego myślenia. Są one dobrze omówione w literaturze<sup>429</sup>, więc podkreślę tylko najważniejsze prawidłowości. Należało zatem pamiętać, że dobór, organizacja i prowadzenie grupy decydują o powodzeniu treningu grupowego, a efekty uzyskane poprzez grupę są znacznie większe niż przy zsumowaniu pracy pojedynczych osób. Liczebność w grupach eksperymentalnych była optymalna (10–15 osób).

Spełniałam w grupie rolę kierującą. Z czasem zadania te w różnych sytuacjach przejmowali studenci. Większość ćwiczeń wykonywałam wspólnie ze studentami. W pozostałych przypadkach przedstawiałam swoje doświadczenia lub pomysły innych osób. Najciekawsze z nich były wspólnie wyłaniane. Każde ćwiczenie było szeroko omówione ze względu na jego cele, możliwości i ograniczenia stosowania. Starłam się wytworzyć w grupie przyjazną atmosferę, w której możliwa byłaby zarówno rywalizacja, jak i współpraca. Nikt nie był zmuszany do wykonywania ćwiczeń. Były możliwości wykonywania innych zadań, równoległych do tego, co robiła grupa. Z czasem wzrastała ciekawość i zainteresowanie. Ćwiczenia, które dobieżałam do części treningowej są ćwiczeniami opisywanymi w wielu publikacjach, przede wszystkim K. Bielugi, A. Góralskiego, J. P. Guilforda, E. Nęcki, Z. Pietraszińskiego, J. Trzebińskiego, Z. Zaborowskiego. Niektóre z nich poznałam podczas zajęć w Podyplomowym Studium Pedagogiki Myślenia Twórczego. Kilka wymyśliłam sama. W grupach eksperymentalnych były realizowane podobne ćwiczenia. Nie zawsze wszystkie i nie zawsze te same (choć o podobnym charakterze). Wynikało to ze specyfiki pracy w grupie. Do każdego spotkania ćwiczenia te były przygotowane „w nadmiarze”. W zależności od tempa pracy i atmosfery na bieżąco decydowałam o rodzaju zadań.

Pragnę podkreślić, że trening był jedynie częścią realizowanego przedmiotu; nie był klasycznym, intensywnym treningiem grupowym. W doborze ćwiczeń kierowałam się następującymi kryteriami:

<sup>428</sup> E. Nęcka, *Trening...*, s. 13.

<sup>429</sup> Tamże, A. Góralski, *Być nowatorem...*

1. Miały mieć wieloraki charakter; nadawać się do wykorzystania w sytuacjach szkolnych i jednocześnie sprzyjać rozwojowi zdolności twórczych studentów.

Każde „zadaniowe” użycie jakiejś techniki ma swój aspekt treningowy, bo człowiek uczy się przy okazji pewnej dawki wiedzy o twórczości i nabywa wprawę w stosowaniu technik<sup>430</sup>.

2. Uważałam, że powinny obejmować jak najszersze spektrum ćwiczeń twórczych. W klasycznych treningach przyjmuje się zasadę, iż lepiej mniej ćwiczeń, ale dokładnie i szczegółowo realizowanych. Chodziło mi o to, aby studenci poznali jak najwięcej różnorodnych technik. Sądzę, że w pracy zawodowej, znając wiele pomysłów, będą mogli zgłębiać tajniki ćwiczeń, które uznają za najbardziej przydatne.

3. Poznawane techniki miały mieć zastosowanie w różnych dziedzinach pracy nauczyciela, np. w pracy z uczniem zdolnym, w pracy indywidualnej z uczniem, w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych na różnych lekcjach, w prowadzeniu niekonwencjonalnych lekcji matematyki, w prowadzeniu lekcji wychowawczych, w intencjonalnym rozwijaniu zdolności myślenia twórczego, dla potrzeb autokreacji, dla zagospodarowania czasu wolnego uczniów oraz dla rozwoju umiejętności komunikacyjnych.

4. Przygotowane ćwiczenia w niewielkiej mierze wymagały znajomości formalnej wiedzy pedagogicznej; w większości dotyczyły wiedzy zdroworozsądkowej<sup>431</sup>. Chodziło o to, aby nadmiernym przeintelektualizowaniem nie zatrzeć istoty treningu twórczości. Już na pierwszych zajęciach, mówiąc o warunkach zaliczenia przedmiotu, wspominałam o projektach zajęć twórczych, które studenci powinni opracować, kończąc zajęcia z pedagogiki. Niektóre pomysły zaczęły krystalizować się w połowie cyklu zajęć. Studenci poszukiwali technik do ich realizacji. Osoby, które znalazły w literaturze „coś ciekawego”, mogły to zaprezentować lub przeciwżyć na zajęciach. Aby ułatwić pracę nad projektami, zapewnić im logiczną konstrukcję oraz ujednolicić ocenę, uznałam, że każdy zawierać powinien następujące elementy: informację o genezie pomysłu, ustalenia terminologiczne, cele, główne zasady, charakterystykę uczestników i prowadzącego,

---

<sup>430</sup> E. Nęcka, *Trening...*, s. 14.

<sup>431</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 238.

opis sposobu realizacji zajęć (organizacja, atmosfera, komunikacja), zestaw ćwiczeń z opisem ich zastosowania, sposób oceny zajęć (wskaźniki do ich oceny), sposób podsumowania zajęć oraz bibliografię.

Aby zapoznać studentów z wieloma możliwościami prowadzenia zajęć twórczych, zaproponowałam zastosowanie metody analizy morfologicznej. Efekt praktyczny był bardzo udany. Z uwagi na braki w wiedzy merytorycznej studentów nie chodziło o tworzenie idealnego modelu, lecz raczej schematu inspirującego do poszukiwań w zakresie pedagogiki twórczości. Biorąc pod uwagę motywację do zawodu, poczucie niskich kompetencji, obawę przed ryzykiem, przewidywałam, że tylko nieliczni studenci podejmą próbę przeprowadzenia zajęć twórczych w szkole. Lekcje były zaplanowane w klasie VI i VII w Społecznej Szkole Podstawowej w Kielcach.

Nie stosowałam żadnych dodatkowych sposobów motywowania studentów do przeprowadzenia lekcji. Wszystkim osobom przekazałam informację o takiej możliwości. Stwierdziłam, że jest to dla nich pierwsza okazja, aby popробować swoich możliwości zawodowych, jednocześnie okazja, aby zrealizować praktycznie własny projekt zajęć, zajęć, w których oni sami jako uczniowie nigdy nie uczestniczyli.



## Rozdział 2

### PRZYKŁAD ZAJĘĆ TWÓRCZYCH

Przedstawię sposób prowadzenia typowych zajęć z pedagogiką twórczości na podstawie realizacji tematu 4 z programu nauczania  
Czas realizacji 90 minut.

Temat: Problematyka twórczości w koncepcjach psychologicznych:

- a) różnorodność w interpretacji zjawiska.
- b) czynnikowy model intelektu S. I.
- c) transgresyjna koncepcja osobowości.

Literatura do opracowania tej problematyki:

- E. Grabowska, *Przegląd ujęć zjawiska twórczości w psychologii, w Zadanie, metoda, rozwiązanie. Zbiór 5*, pod red. A. Góralskiego
- J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka* (fragmenty).
- Z. Pietrasiński, *Zdolności*, w: *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego.
- J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*.

Cele:

1. Poznanie i przyswojenie podstawowych wiadomości z zakresu psychologii twórczości.
2. Kształtowanie zdolności myślenia twórczego studentów.
3. Kształtowanie umiejętności wykorzystania wiedzy o twórczości i technik twórczych dla potrzeb różnych sytuacji edukacyjnych.

Metody:

problemowa, ćwiczenia, dyskusja, elementy wykładu

Formy:

praca indywidualna i zbiorowa

## STRUKTURA ZAJĘĆ Z „PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI”

Etap realizacji problematyki zajęć	Czynności prowadzącego	Czynności studentów
Organizacyjny	Sprawdzenie obecności.	Przestawienie stołów i krzeseł w sali w „okrąg”. Zajęcie miejsc. Zawieszenie na tablicy modelu S. I.
Wstępny	Przedstawienie problematyki celów zajęć.	Na moje polecenie studenci przypominają znaczenie pojęcia „twórczość” i „twórczość pedagogiczna”. Podają różne przykłady twórczości.
	Proponuję ćwiczenie pt. test zastosowań cegły. Podaję polecenie: „Zastanów się i napisz, jak inaczej można wykorzystać, np. w zabawie lub w pracy, zwykłą CEGŁĘ. Staraj się wskazać na różnorodne jej zastosowania. Przeznacz na to 5 minut”.	Studenci rozwiązują zadanie. Łącznie wskazali na 18 różnych zastosowań. Wybierają najbardziej oryginalne pomysły.
	Mój komentarz do ćwiczenia: Jest to jedno z klasycznych i najprostszych ćwiczeń używanych w treningu myślenia twórczego. Ćwiczenie to znajduje oparcie teoretyczne w tzw. modelu S. I. Zanim psychologowie uznali twórczość za zdolność, którą można ćwiczyć, istniały różne inne poglądy na jej naturę.	

<p>a. Różnorodność w interpretacji zjawiska – przegląd różnych koncepcji psychologicznych</p>	<p>Przedstawiam poglądy nt. twórczości prezentowane w ramach: – asocjacionizmu, – psychoanalizy, – behawioryzmu, – psychologii humanistycznej, – psychologii poznawczej.</p>	<p>Studenci dzielą się swoimi przeżyciami „ośnieniami”. Wywiązuje się krótka dyskusja nt. warunków działalności twórczej. Część uważa, że najlepsze pomysły ma w sytuacji, gdy pracuje w stresie (szybkie terminy, zagrożenie brakiem zaliczenia), inni zaś najlepsze wyniki uzyskują w sytuacji, kiedy czują się bezpiecznie, nie mają żadnych trosk i kłopotów.</p>
<p>b. Czynnikowy model struktury intelektu S. I. wg J. P. Guilforda</p>		<p>Jeden ze studentów przedstawia model S. I. Postępuje się odpowiednią planszą, którą wykonał samodzielnie jako pomoc dydaktyczną. Zwraca uwagę na 3 cechy – płynność, giętkość i oryginalność, które są najbardziej znane i mają najszersze zastosowanie (są one w modelu wyróżnione kolorem).</p>
	<p>Uczestniczą w wykonywaniu ćwiczeń.</p>	<p>Proponuje rozwiązanie zadania „Co by było, gdyby na Marsie odkryto inną cywilizację” jako przykładu na ćwiczenie płynności i oryginalności myślenia. Wspólnie zgłaszamy pomysły aż do ich wyczerpania. Podaliśmy łącznie 32 możliwe rozwiązania, od banalnych po oryginalne. Student proponuje jeszcze jedno ćwiczenie, dotyczące giętkości figuralnej. Chodzi w nim o narysowanie jak najwięcej figur w oparciu o koło. Wszyscy po kolei podchodzimy do tablicy i rysujemy swoje pomysły, np. okulary, słońce, kwiat, lizak, zegar, twarz, balon. W sumie znaleźliśmy 21 rozwiązań.</p>

Proponuję, aby studenci spróbowali samodzielnie wymyślać zadania podobne do tych, które przytoczył ich kolega, nadające się do ćwiczenia zdolności twórczych. Jednocześnie należy zastanowić się nad możliwościami stosowania takich ćwiczeń i ich celowością. Uczestniczyć w wykonywaniu ćwiczeń.

Studentka zgłasza pierwszy pomysł, aby w ciągu 5 minut napisać jak najwięcej wyrazów zaczynających się od litery „A”. Szukamy wspólnie odpowiedniej zdolności w modelu S. I. Znajdujemy możliwość zastosowania tego zadania przy nauce języków obcych. Pojawiają się następujące pomysły:

- napisanie jak najwięcej zdań trzywyrazowych złożonych z wyrazów, których pierwsze litery zaczynają się kolejno od a, b, c. A... b... c...
- napisanie opowiadania, którego kolejne wyrazy zaczynają się od kolejnych liter alfabetu, np. A... b... c... d... . E... f... G.
- napisanie opowiadania, postępując się zestawem przypadkowo dobranych wyrazów.
- podanie jak najwięcej czasowników rozpoczynających się od np.„f”.
- napisać dowcipne opowiadanie na podstawie zdjęcia z gazety.
- napisać opowiadanie o tym, jak rośnie drzewo.
- ułożyć hasła reklamowe do kampanii wyborczej Partii Zdrowego Rozsądku.
- ułożyć wspólne opowiadanie, na takiej zasadzie, gdzie kolejna osoba dopowiada do istniejącej konstrukcji całe zdanie. Na podstawie dowolnej historii ułożyć jak najwięcej pytań zaczynających się od „dlaczego?”

Lokalizujemy pomysły w strukturze S. I. Wyszukujemy „sześciany”, które są puste. Próbujemy je uzupełnić. Znajdujemy zastosowania dla tych ćwiczeń w różnych sytuacjach szkolnych.

Studenci podają przykłady lekcji plastyki, języka polskiego, języków obcych, geometrii, lekcji wychowawczych, zajęć świetlicowych oraz tzw. „zastępstw”.

	Oceniam wystąpienie studenta od strony merytorycznej i realizacyjnej. Krótkie podsumowanie dotychczasowej części zajęć i wprowadzenie do nowego zagadnienia.	
c. Transgresyjna koncepcja człowieka	Biorę udział w ćwiczeniu.	<p>Student wyjaśnia pojęcie „transgresja” i proponuje ćwiczenie. Każdy ma się zastanowić chwilę i przypomnieć sobie jakieś swoje dokonanie transgresyjne. Przedstawianie pomysłów rozpoczyna osoba prowadząca tę część zajęć. Student przytacza przykład transgresji opisanej przez J. Kozielskiego w książce <i>O człowieku wielowymiarowym</i>; podaje swój przykład, a za nim pozostałe osoby. Dwoje studentów nie bierze udziału w tym zadaniu. Rozbieżność podanych odpowiedzi jest duża. Ktoś przypomniał sobie jak w dzieciństwie przełamał strach, by wejść do ciemnego pokoju, by „wykraść” z szafki cukierki. Powtórzył się przykład pokonania obaw i pierwszej samodzielnej jazdy samochodem.</p> <p>Student referujący za transgresję uznał swoje aktualne wystąpienie na zajęciach, gdzie po raz pierwszy w życiu podjął się quasi-zawodowej roli.</p>
		Przedstawienie podstawowych założeń koncepcji i charakterystyka człowieka transgresyjnego.
	Ocena wystąpienia studenta	Pozostali studenci zgłaszają swoje uwagi i propozycje.

Krótkie podsumowanie zajęć. Zadanie pracy do przygotowania na kolejne ćwiczenia. Studenci mają zastanowić się nad jednym z 2 problemów: – przygotować zestaw 10 zadań (o których na zajęciach nie mówiliśmy) na podstawie modelu Guilforda – znaleźć możliwości do działań transgresyjnych w szkole.

Dwoje studentów zgłasza się do przygotowania części merytorycznej kolejnych zajęć nt. „Wybrane aspekty twórczości pedagogicznej”.

## Rozdział 3

# METODOLOGIA BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH

### 3.1. Problematyka badań. Hipoteza, zmienne, wskaźniki

Program „pedagogiki twórczości” jako przedmiotu studiów nauczycielskich został poddany weryfikacji eksperymentalnej. Twórczość człowieka można ujmować jako właściwość potencjalną (dającą się mierzyć testami) lub jako właściwość realizacyjną, ujawniającą się bądź w jakości powstałego wytworu, bądź w bezpośrednim działaniu. R. Schulz pisze:

Postawa twórcza ma się zatem tak do twórczego działania pedagogicznego jak nowatorstwo potencjalne do realnego, jak możliwość do aktualności<sup>432</sup>.

Ktoś może być predystynowany np. do twórczej pracy z racji swoich zdolności, ale wcale nie musi behawioralnie tak funkcjonować (np. kiedy nie zna odpowiednich metod, boi się ryzyka lub brakuje mu motywacji).

Biorąc pod uwagę dwuwymiarowość pojęcia „twórczość” i „twórcza praca zawodowa” (jako możliwość i jako realność), główny problem badawczy sformułowałam następująco:

**W jakim stopniu wprowadzenie przedmiotu „pedagogika twórczości” (obejmującego wiedzę z zakresu twórczości oraz celowo dobrane zestawy ćwiczeń) do studiów nauczycielskich wpływa na kształtowanie zdolności myślenia twórczego oraz na kształtowanie umiejętności twórczej pracy pedagogicznej studentów?**

Zdolności myślenia twórczego – obok wiedzy, zainteresowań, kwalifikacji, systemu wartości i cech osobowości – składają się na postawę twórczą człowieka<sup>433</sup>. Przyjmuje się, że osoba uzdolniona

---

<sup>432</sup> R. Schulz, *Nauczyciel...*, s. 94.

<sup>433</sup> Tamże.

w zakresie myślenia twórczego (która np. osiągnie wysoki wynik w odpowiednim teście) jest potencjalnie twórcza także w sensie czynnościowym. Uznałam jednak za niewystarczające badanie tylko jednej zmiennej. Byłoby to właściwe, gdyby zmienna eksperymentalna ograniczała się do treningu twórczości. Postanowiłam oddzielnie badać realne próby podejmowania twórczej pracy pedagogicznej przez studentów.

Twórczą pracę pedagogiczną można zdefiniować operacyjnie, wyieniając takie jej własności, jak: złożoność celów, intelektualizacja, elastyczność i zmienność, innowacyjność, nowość produktu, samostereowność<sup>434</sup>. Umiejętność to „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, prawidła, reguły”<sup>435</sup>.

Sprawność zaś oznacza dobrze opanowaną czynność, dotyczącą jak zadań praktycznych, jak i teoretycznych<sup>436</sup>. Człowiek osiąga sprawność dzięki ćwiczeniu danej czynności, dzięki sprawności zaś może uzyskiwać wysokie efekty przy stosunkowo niewielkim wysiłku. Ładałam, w jakiej mierze realizacja przedmiotu eksperymentalnego wpłynie na opanowanie przez studentów czynności zawodowych (ich projektowanie i wypełnianie), uznawanych za twórcze, składających się na twórczą pracę pedagogiczną. Pragnę tutaj dodatkowo jeszcze precyzować zbiór desygnatów pojęcia „twórcza praca pedagogiczna”. Został on niejako „naturalnie” zawężony w moich badaniach ze względu na zakres merytoryczny zmiennej eksperymentalnej, czyli program nauczania przedmiotu „pedagogika twórczości”.

**Odpowiadająca problemowi głównemu hipoteza brzmi: Wprowadzenie i realizacja w toku studiów nauczycielskich przedmiotu „pedagogika twórczości” (obejmującego wiedzę z zakresu twórczości oraz celowo dobrane zestawy ćwiczeń) zapewniają istotny wzrost poziomu zdolności myślenia twórczego oraz umiejętności twórczej pracy pedagogicznej studentów.**

Punktem wyjścia do postawienia takiej hipotezy była analiza teoretyczna literatury przedmiotu oraz analiza wyników dotychczasowo-

<sup>34</sup> Tamże.

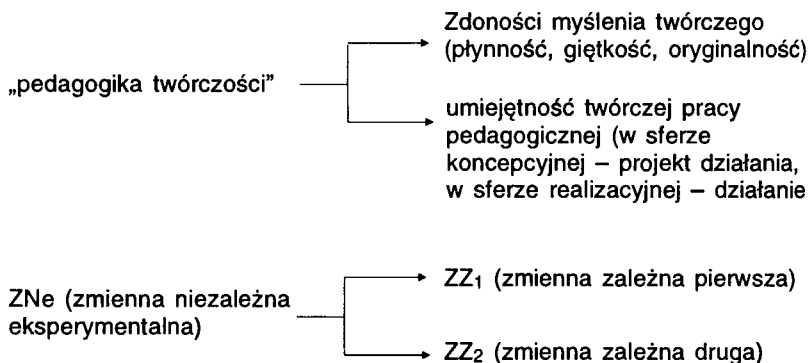
<sup>35</sup> W. Okoń, *Słownik...*, s. 329.

<sup>36</sup> Tamże.



wych prób eksperymentalnych. Globalną zmienną niezależną (eksperymentalną) stanowi w moich badaniach realizacja modelu przedmiotu „pedagogika twórczości”.

Hipotezę główną można przedstawić w formie schematów:



Kolejno charakteryzuję zdolności myślenia twórczego (ZZ<sub>1</sub>), oraz umiejętności twórczej pracy pedagogicznej (ZZ<sub>2</sub>), a także ich wskaźniki. W badaniach empirycznych nad twórczością zdolności są najczęściej stosowanymi zmiennymi (np. w pracach W. Dobrołowicza, W. Frankiewicz, A. Tokarz, J. Trzebińskiego, J. Zborowskiego<sup>437</sup>). Do ich określenia służą wskaźniki inferencyjne, jakimi są wyniki uzyskane w testach twórczości, opartych na modelu S. I. Konceptja J. P. Guilforda jest także podstawą teoretyczną do badania ZZ<sub>1</sub> w moim projekcie.

Głównym zarzutem wysuwany wobec różnych modyfikacji testów J. P. Guilforda jest fakt, iż mierzą cechy myślenia twórczego zbyt wąsko<sup>438</sup>. Niewątpliwym jednak walorem tych testów, ważnym dla moich badań, było to, że nadają się one do przeprowadzenia i porównywania pomiarów początkowych i końcowych eksperymentu, z uwagi na możliwości przygotowania skorelowanych 2 wersji narzędzia. Nie był to zresztą jedyny pomiar, który przeprowadzałam. Wśród konkurencyjnych narzędzi badawczych rozważałam zastosowanie te-

<sup>437</sup> Odpowiednie prace tych autorów umieszczone są w Bibliografii.

<sup>438</sup> S. Popek, *Kwestionariusz...*, s. 127.

stu do badania twórczych postaw intelektualnych (HDYT) G. A. Davisa i Kwestionariusz Zachowań Twórczych (KANH) S. Popka.

W modelu S. I. myślenie twórcze (wytworzenie dywergencyjne) obejmuje 24 elementarne zdolności. Niemożliwe byłoby badanie wszystkich spośród nich; nie wszystkie są poznane, nie wszystkie są jednakowo ważne. Interesowało mnie szczególnie wytworzenie treści semantycznych.

Informacja semantyczna przybiera formę znaczeń, którym zwykle przypisuje się słowa, dlatego też jest najbardziej zauważalna w myśleniu werbalnym i komunikacji słownej<sup>439</sup>.

W zawodzie nauczycielskim ta sfera jest niezwykle ważna. Interesujące byłoby badanie myślenia dywergencyjnego opierając się na treściach behawioralnych, ponieważ aktywność zawodowa nauczycieli również z takimi treściami jest związana. Jednak z uwagi na małe możliwości pomiaru tych zdolności<sup>440</sup> nie uwzględniłam ich w badaniach. Spośród 6 rodzajów wytworów (wyników) wybrałam 3 - jednostki, klasy i przekształcenia semantyczne. Zdecydowały o tym względy metodologiczne konstrukcji rzetelnego narzędzia pomiaru. Zaleca się, aby test badał każdą pojedynczą zdolność myślenia twórczego więcej niż jeden raz<sup>441</sup>. Z drugiej strony dążyłam do tego, aby kwestionariusz testu nie był zbyt obszerny i wymagał przy wypełnianiu niedługiego czasu. Wskazane wytwory te warunki spełniały. Opierając się na powyższych ustaleniach, pomiarem zostały objęte następujące zdolności myślenia twórczego:

- płynność ideacyjna (pojęciowa): jest to zdolność dywergencyjnego wytworzenia jednostek semantycznych,
- giętkość spontaniczna, (semantyczna): jest to zdolność dywergencyjnego wytworzenia klas semantycznych,
- oryginalność: jest to zdolność dywergencyjnego wytworzenia przekształceń semantycznych.

Wśród używanych w badaniach wskaźników twórczości wymieniane są trzy grupy<sup>442</sup>:

<sup>439</sup> J. P. Guilford, *Natura...*, s. 623.

<sup>440</sup> Tenże, *Twórczość...*

<sup>441</sup> Tenże, *Natura...*, s. 285.

<sup>442</sup> K. Draj-Ruszczak, *Osobowościowe...*, s. 44.

- kryterium testowe (wobec osób twórczych potencjalnie),
- oceny ekspertów (wobec osób, które uzewnętrzniają rezultat czynności twórczych, lecz nie zawsze go społecznie komunikują),
- kryterium społecznego funkcjonowania wytworu (wobec osób twórczych efektywnie).

W moich badaniach znalazły zastosowanie dwa pierwsze rodzaje wskaźników. Wskaźnikiem płynności myślenia jest liczba podanych zgodnie z kryterium testu, pomysłów. J. P. Guilford stwierdził, że liczba podawanych pomysłów uwarunkowana jest nie tyle stanem wiedzy, co umiejętnością jej przetwarzania. Przyjęłam zasadę, by za każde podane rozwiązanie przyznawać badanym osobom po jednym punkcie. Wskaźnikiem giętkości myślenia jest liczba różnych kategorii, do których można zakwalifikować podane pomysły. Mierzy się ją zaliczając kategorie, do których przyporządkowano odpowiedzi respondentów. Za każdą nową kategorię przydzielałam jeden punkt. Wskaźnikiem oryginalności w testach jest częstość użycia w badanej grupie pewnych skojarzeń, wyrażeń, pomysłów. Za punkt wyjścia przyjmuje się rozkład liczbowy reakcji na sytuację testową. W praktyce bywa ten sposób uzupełniany o oceny sędziów kompetentnych co zwiększa rzetelność i trafność dokonanego pomiaru. W moich badaniach oryginalność mierzyłam w teście dwukrotnie (podobnie jał płynność i giętkość), lecz w różny sposób. W zadaniu nr 1 oceniłam oryginalność w stosunku do całej grupy wypowiedzi. Odpowiedzi uszeregowałam według częstotliwości występowania i nadałam im rangę w postaci zróżnicowanej oceny punktowej 0–4 p. Przykłady stosowania tej procedury podam w podrozdziale 4.1., przy omawianiu wyników badań eksperymentalnych w zakresie kształtowania zdolności myślenia twórczego.

W zadaniu testowym nr 3, mierząc oryginalność, uzupełniłam kryterium częstości występowania o ocenę dwóch sędziów kompetentnych. Rolę eksperta spełniał – oprócz mnie – nauczyciel-praktyk zaliczany do grona innowatorów, z sześcioletnim stażem zawodowym, autor kilku projektów innowatorskich. Wykonał on to samo zadanie przy ocenie projektów zajęć twórczych, przygotowanych przez studentów. Na pierw uszeregowałam problematykę napisanych opowiadań według wielokrotności podejmowania jej przez respondentów. Następnie sędziowie weryfikowali te oceny, biorąc pod uwagę spełnianie kryteriów podanych w instrukcji testowej. W analizie wyników

brałam już pod uwagę ostateczną średnią ocenę każdego opowiadania.

Drugą zmienną zależną ZZ<sub>2</sub> jest umiejętność twórczej pracy pedagogicznej. Podstawę teoretyczną do jej opisu i pomiaru stanowi model twórczości pedagogicznej, opracowany przez R. Schulza. Zmienną tę analizowałam w dwóch aspektach:

- koncepcyjnym; badając umiejętność zaprojektowania takiej pracy, omyslenie i sporządzenie planu twórczego działania pedagogicznego, opracowanie pomysłu dla potrzeb praktyki,
- realizacyjnym; badając praktyczną umiejętność realizacji uprzednio przygotowanego projektu.

Wyraźnie oddzieliłam więc sprawność w postugiwaniu się odpowiednią wiedzą dla przygotowania zajęć twórczych od sprawności w działalności praktycznej. Czym innym jest dobre opanowanie czynności koncepcyjnych (gdy w grę wchodzi przede wszystkim czynniki intelektualne), czym innym zrealizowanie koncepcji. O sprawności realizacyjnej współdecydują oczywiście umiejętności koncepcyjne. Opisuując ZZ<sub>2</sub> i analizując możliwości jej badania, brałam pod uwagę fakt, że wielu studentów – z przyczyn technicznych, losowych lub braku odpowiedniej motywacji – nie będzie mogło lub nie zechce sprawdzić swoich możliwości praktycznych. To przypuszczenie potwierdziła późniejsza praktyka. Odpowiednio do dwóch poziomów ZZ<sub>2</sub> przyjąłam dwie grupy wskaźników.

Na umiejętność twórczej pracy pedagogicznej w sferze koncepcyjnej wskazywały projekty zajęć twórczych przygotowane przez studentów („nowe produkty”). O poziomie tych umiejętności świadczyła wystawiona ocena. Oceny dokonywali dwaj sędziowie kompetentni, biorąc pod uwagę kryteria twórczej pracy podane przez R. Schulza<sup>443</sup>.

- złożoność celów realizowanych w projekcie (umiejętne ich artykułowanie i wiązanie),
- intelektualizacja (na ile projekt jest przemyślany, rozważny, wskazujący na wiedzę autora),
- innowacyjność (czy projekt zajęć twórczych może istotnie być zmianą w istniejącej rzeczywistości oświatowej),

<sup>443</sup> R. Schulz, *Nauczyciel...*, s. 131 i n.; R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, s. 10–11.

- nowość (czy projekt zawiera – jako całość lub w proponowanych ćwiczeniach – istotnie nieznaną dotąd propozycję),
- samodzielność, samosterowność (na ile praca jest pisana w oparciu o znane wzorce, na ile jest własną, oryginalną konstrukcją),
- elastyczność i zmienność (czy uwzględnione są różne okoliczności prowadzenia zajęć, czy zapewniona jest jego realizacja w różnych warunkach, czy przewidziane są ewentualne modyfikacje w związku z sytuacjami losowymi, czy nadaje się do stosowania w różnych sytuacjach).

Ocena dokonywana była na podstawie tradycyjnej skali ocen szkolnych. Jednocześnie przewidywałam analizę jakościową powstałych prac pod kątem różnorodności podjętej problematyki. O umiejętnościach twórczej pracy pedagogicznej w sferze realizacyjnej świadczył fakt przeprowadzenia zajęć twórczych w szkole. Oceniałam tę umiejętność na skali 2–5. Wzięłam pod uwagę następujące kryteria:

- wartość realizowanego projektu,
- realizację założeń projektu (celów, zasad, sprawność realizacji ćwiczeń, przygotowanie techniczne ćwiczeń),
- wykorzystanie czasu lekcji,
- komunikację werbalną i niewerbalną z uczniami,
- utrzymanie porządku (dyscypliny) na lekcji,
- elastyczność i zmienność zachowania.

Na przebieg eksperymentu miało wpływ wiele zmiennych niezależnych pośredniczących, tj. zmiennych leżących w „obszarze badawczym między przyczyną a skutkiem”. Są one różnie określane i klasyfikowane<sup>444</sup>. Zmienne te z większą lub mniejszą siłą modyfikują działanie zmiennej niezależnej, hamując ją lub wzmacniając. Nie wszystkie jesteśmy w stanie kontrolować i przewidzieć.

W prowadzonym przeze mnie eksperymencie dostrzegłam działanie następujących zmiennych niezależnych pośredniczących<sup>445</sup>:

---

<sup>444</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii i badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 141.

<sup>445</sup> Skorzystałam z niektórych propozycji ujęcia zmiennych zamieszczonych w książce M. Janiszewskiego, *Psychologiczne kształcenie kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1973, s. 24–25.

Płeć, wiek, miejsce zamieszkania, plany zawodowe, miejsce zamieszkania podczas studiów, średnia ocen ze studiów, motywacja podjęcia studiów pedagogicznych, plany i programy studiów	Zmienne znane, kontrolowane
Motywacja do uczenia się, dotychczasowa wiedza i umiejętności studentów, warunki techniczne uczelni, stosunki interpersonalne w grupie studentów, cechy osobowości osoby eksperymentatora, uwrażliwienie na czynnik eksperymentalny przez Pp, organizacja pracy na uczelni (pomoc naukowe, zaopatrzenie czyteln i bibliotek)	Zmienne częściowo kontrolowane
Cechy środowiska społecznego, z którego pochodzą studenci, poziom inteligencji, cechy osobowościowe studentów	Zmienne niekontrolowane

### 3.2. Metoda, techniki, narzędzia badawcze

Jako podstawową metodę badawczą zastosowałam eksperyment, przez metodologów uważany za „najszlachetniejszą metodę badawczą”<sup>446</sup>. Rola i znaczenie metody eksperymentalnej zostały dostatecznie mocno podkreślone w literaturze metodologicznej<sup>447</sup>. Eksperymenty pedagogiczne „wyrastały z dążeń zmierzających do tego, by nauczanie i wychowanie mogło być bardziej skuteczne, głębiej związane z potrzebami społecznymi i potrzebami jednostki, by praca nauczyciela była twórcza, a postawa ucznia aktywna, by szkoła stawała się żywym ośrodkiem wszechstronnego rozwoju młodzieży”<sup>448</sup>.

Eksperyment jest podejściem badawczym, który wymaga zastosowania różnych technik gromadzenia danych. „Warunkiem podjęcia eksperymentu jest zakończenie opisowej fazy badań bądź posiadanie skądinąd koniecznej wiedzy o sytuacji. Potrzebna jest znajomość zarówno jednostek badawczych, jak zmiennych, ale ponadto przynajmniej wstępne założenie co do zależności między nimi”<sup>449</sup>.

<sup>446</sup> R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1985, s. 211.

<sup>447</sup> M. Łobocki, *Granice i możliwości badań eksperymentalnych w pedagogice*, w: *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 6, pod red. S. Palki, Kraków 1985.

<sup>448</sup> B. Suchodolski, *Wstęp*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, pod red. W. Dzierzbickiej, S. Dobrowolskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.

<sup>449</sup> R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, *Wprowadzenie...*, s. 211.

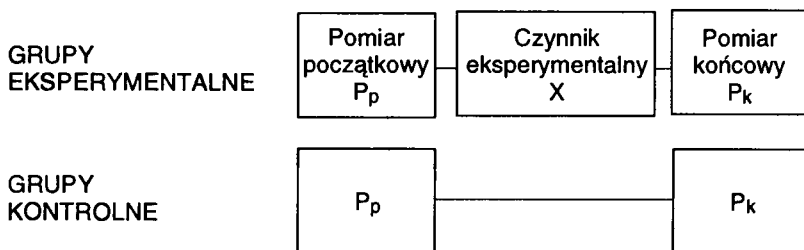
Spośród wielu definicji zacytuję jedną, autorstwa A. Sułka, która akcentuje rolę badacza, cel badań i wywołanie zmiany:

Eksperyment jest to powtarzalny zabieg, polegający na planowej zmianie przez badacza jednych czynników w badanej sytuacji, przy równoczesnej kontroli innych czynników, podjęty w celu uzyskania w drodze obserwacji odpowiedzi na pytanie o skutki tej zmiany<sup>450</sup>.

J. Brzeziński, analizując wiele stanowisk teoretycznych, zaproponował czteroelementową procedurę eksperymentalną<sup>451</sup>. Przeprowadza się ją według ściśle określonego planu. Najbardziej popularnym jest plan dwuwartościowy (inaczej zerojedynkowy). Polega on na tym, że w grupie eksperymentalnej wprowadza się zmienną niezależną główną (która przybiera w niej określoną wartość), a w grupie kontrolnej zmienna niezależna główna przyjmuje wartość zero (nie wprowadza się jej).

Taki też właśnie schemat eksperymentu stosuje się zazwyczaj w badaniach nad zdolnościami twórczymi. „Przeprowadza się pretesty dotyczące zdolności wytwarzania dywergencyjnego, następnie – w grupie eksperymentalnej wprowadza się określone zabiegi, których nie stosuje się w grupie kontrolnej, w końcu przeprowadza się posttesty dotyczące tych samych zdolności. We wszystkich takich eksperymentach brak jest, oczywiście, pełnej kontroli warunków badania, ale wyniki mogą być inspirujące”<sup>452</sup>.

Plan ten przyjmuje następującą postać graficzną dla ZZ1:



<sup>450</sup> A. Sułek, *Eksperyment w badaniach społecznych*, Warszawa 1979, s. 15.

<sup>451</sup> J. Brzeziński, *Elementy metodologii i badań psychologicznych*, Warszawa 1980, s. 62.

<sup>452</sup> J. P. Guilford, *Natura...*, s. 640.

Główną wadą tego planu jest możliwość tzw. reaktywności pomiaru początkowego zmiennej zależnej. Dotyczy ona jednak przeważnie adania postaw i opinii<sup>453</sup>. Nie mogłam zrezygnować z pomiaru początkowego m.in. dlatego, iż posłużył on do wyłonienia grup eksperymentalnych i kontrolnych oraz stał się podstawą do wnioskowania statystycznego o wynikach eksperymentu (w zestawieniu z  $P_k$ ).

Metoda eksperymentalna najlepiej nadaje się do uzasadniania wierzeń przyczynowych<sup>454</sup>. Charakter takiego twierdzenia ma udowodniana przeze mnie hipoteza. Do interpretacji wyników klasycznego eksperymentu służą tzw. kanony J. S. Milla (kanony indukcji eliminacyjnej). Przygotowując eksperyment, podejmuje się decyzję wyborze jednego z 5 kanonów jako logicznej podstawy do wnioskowania o wyniku badań.

Mój eksperyment przygotowałam na podstawie kanonu jedynej żnicy. Jego treść jest następująca:

Jeżeli przypadek, w którym dane zjawisko zachodzi, oraz przypadek, w którym ono nie zachodzi, mają okoliczności wspólne, wyjąwszy jedną i przy tym ta jedna zachodzi tylko w przypadku pierwszym, to okoliczność, co do której jedynie te dwa przypadki się różnią, jest skutkiem albo przyczyną, albo nieodzowną częścią przyczyny danego zjawiska<sup>455</sup>.

Chcąc wnioskować o wielkości zmian  $ZZ_1$  (a więc nie tylko o tym, czy zmiany takie powstają), zastosowałam odpowiednie techniki pomiaru. W najogólniejszym znaczeniu pomiar jest

przypisywaniem cyfr przedmiotom lub zdarzeniom zgodnie z określonymi regułami (zasadami)<sup>456</sup>.

Pomiar musi być trafny, rzetelny i obiektywny.

$ZZ_1$ , a więc zdolności myślenia twórczego (płynność, giętkość oryginalność), była mierzona testem psychologicznym, złożonym zadań opartych na założeniach modelu S. I.

<sup>3</sup> J. Brzeziński, *Elementy...*, s. 73.

<sup>4</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1986, s. 317-18.

<sup>5</sup> Cyt. za: J. Gnitecki, *Zarys...*, s. 192.

<sup>6</sup> Cyt. za: M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982, s. 31.



Testem psychologicznym jest pewna próba (zadanie), którą wykonują osoba badana. Ze sposobu jej wykonania badacz wnioskuje o natężeniu w jakim dana cecha występuje u osoby badanej<sup>457</sup>.

Zastosowane narzędzie było testem werbalnym oraz testem zdolności (wzory narzędzi badawczych umieszczam w Aneksie).

W konstruowaniu zadań korzystałam z pomysłów J. P. Guilforda i J. Trzebińskiego oraz własnych. W  $P_p$  i  $P_k$  zastosowałam dwie skrócone wersje testu myślenia twórczego (TMT<sub>1</sub> i TMT<sub>2</sub>). Narzędzia te opracowywałam i weryfikowałam podczas obozu naukowego studentów trzeciego roku pedagogiki WSP w Kielcach jesienią 1991 roku. Współczynnik korelacji między dwiema wersjami testu wynosił 0,82. Pośrednio wskazuje on na dokładność i rzetelność narzędzia. Oceny rzetelności dokonywałam, posługując się współczynnikiem stabilności względnej  $r_{sw}$  (jest to szczególne zastosowanie  $r$  Pearsona)<sup>458</sup>. Ponieważ test był różnorodny, każda z czterech badanych zdolności twórczych oceniana była oddzielnie. Podany wynik jest średnią oceny rzetelności pomiaru tych 4 cech. Trafność teoretyczną wyniku z oparcia pomiaru na koncepcji S. I. Na trafność diagnostyczną wskazują rezultaty badań, stwierdzające zbieżność wyników badań testami tego typu a wytworami i działaniem twórczym, ocenianymi przez sędziów kompetentnych<sup>459</sup>. Łatwiejsza wersja testu została zastosowana w  $P_p$ , a trudniejsza w  $P_k$ . W obu sytuacjach respondentom przeczytałam taką samą instrukcję, informując dodatkowo, iż biorą udział w standaryzacji narzędzia badawczego. Czas przeznaczony na wykonanie wszystkich zadań wyniósł 25 minut. W trakcie badań informowałam o upływającym czasie, tak aby studentom udało się wykonać wszystkie 4 zadania. Było to podyktowane doświadczeniem z badań pilotażowych.

Odpowiednio sformułowane instrukcje do zadań pozwoliły na badanie wszystkich cech dwukrotnie:

zadanie I (1 i 2) – płynność i oryginalność,

zadanie II – płynność i giętkość,

<sup>457</sup> J. Brzeziński, *Elementy...*, s. 162.

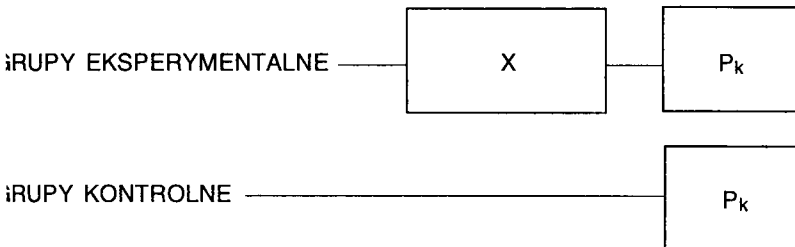
<sup>458</sup> M. Choynowski, *Podstawy i zastosowania teorii rzetelności testów psychologicznych*, w: *Problemy psychologii matematycznej*, pod red. J. Koźmieleckiego, Warszawa 1971.

<sup>459</sup> J. P. Guilford, *Natura...*, s. 321.

adanie III – oryginalność,  
 zadanie IV (1 i 2) – giętkość.

W zestawieniach i obliczeniach statystycznych podawać będę już sumowane wyniki pomiaru zdolności myślenia twórczego: płynności giętkości. Oryginalność była mierzona za pomocą 2 różnych sposobów, nie można więc było traktować ich jednakowo i łącznie. Przykłady zadań i sposoby punktowania przedstawiam w podrozdziale 1.1. Do opracowania statystycznego danych zastosowałam następujące techniki: wyznaczanie średnich arytmetycznych, test t-Studenta dla badania istotności różnic miar położenia dwu prób zależnych oraz prowadzenie wyników do wartości procentowych.

ZZ<sub>2</sub> (umiejętności twórczej pracy pedagogicznej) podlegała pomiarowi tylko w badaniach końcowych. Plan eksperymentu przyjął dla niej następującą postać:



Bezpośrednie badanie umiejętności twórczej pracy pedagogicznej było niemożliwe z powodu przypuszczalnie nikomej wartości tej cechy i wobec tego trudności w skonstruowaniu odpowiedniego narzędzia.

Na ocenę początkowych umiejętności twórczej pracy pozwoliła mi analiza planów i programów studiów oraz wyniki badań diagnostycznych. Uwzględniłam także brak istotnych różnic między grupami eksperymentalnymi a kontrolnymi w zakresie takich cech, jak średnia wieku ze studiów, motywacja do zawodu nauczycielskiego, płeć, miejsce zamieszkania, miejsce zamieszkania podczas studiów, rodzaj ukończonej szkoły średniej, plany zawodowe i przede wszystkim brak istotnych różnic w zdolnościach myślenia twórczego. Jest to "słabszy" plan eksperymentalny niż przy ZZ<sub>1</sub>. Dla wnioskowania o wyniku badań zastosuję kanon jedynej różnicy.

Pomiar końcowy w grupach eksperymentalnych polegał na zastosowaniu techniki obserwacji, analizy treści i skalowania. Zostały m poddane wytwory oraz działania studentów. Techniki te zastosowałam także w grupach kontrolnych, w których ocenianymi projektar były recenzje książek oraz tzw. pogadanki pedagogiczne. Zadania te, jak sądzę, były dostosowane do możliwości studentów; z przyczyny oczywistych nie mogli wykonywać takiej samej pracy, jak ich koledzy z grup eksperymentalnych. „Pogadanka pedagogiczna” miała być projektem (oryginalnym, pomysłowym), skierowanym do dowolnego grona osób, w dowolnych okolicznościach, przygotowanym na podstawie problematyki poruszanej na zajęciach. Kierując się własną inwencją na podstawie tego, co znali, mieli przygotować prace zaliczeniowe.

Oprócz analizy jakościowej zastosowałam elementy ilościowego opracowania wyników – zestawienia średnich arytmetycznych oraz wielkości procentowych. Pełny zestaw zastosowanych technik zawiera tabela 3.

**Tabela 3.** Pomiar i kontrola zmiennych w eksperymencie

Etapy badań	Rodzaj zmiennej	Przedmiot badań	Udział grup E i K	Techniki i narzędzia
Badania wstępne	ZZ <sub>1</sub>	Zdolności myślenia twórczego – płynność, giętkość i oryginalność.	E, K	TMT <sub>1</sub>
	ZN <sub>pośr.</sub>	Podstawowe dane osobowe o studentach.	E, K	– analiza treści
	ZN <sub>pośr.</sub>	Dotychczasowe wyniki studiów.	E, K	– analiza treści
	ZN <sub>pośr.</sub>	Motywacja podjęcia studiów nauczycielskich.	E, K	– ankieta – techniki statystyczne
Badania w trakcie eksperymentu	ZNE	Przebieg realizacji przedmiotu „pedagogika twórczości”.	E	– obserwacja uczestnicząca i nieuczestnicząca
	ZZ <sub>1</sub>	Zdolności myślenia twórczego.	E, K	– rozmowy ze studentami
	ZZ <sub>2</sub>	Umiejętności twórczej pracy pedagogicznej	E, K	– analiza treści: wytworów, pomysłów, wypowiedzi
	ZN <sub>pośr.</sub>	Kontrola zmiennych pośredniczących.	E, K	

Badania końcowe	ZZ <sub>1</sub>	Zdolności myślenia twórczego – płynność, giętkość i oryginalność.	E, K	TMT <sub>2</sub>
	ZZ <sub>2</sub>	Umiejętności twórczej pracy pedagogicznej na podstawie: – projektu zajęć twórczych,, – przeprowadzenia zajęć twórczych,, – recenzji i wykładów.	E, K	– obserwacja – analiza treści – skala ocen
	ZZ <sub>uboczna</sub>	Opinie studentów nt. przedmiotu „pedagogika twórczości”.	E	– ankieta
	ZZ <sub>uboczna</sub>	Wyniki nauczania z pedagogiki.	K	– obserwacja – analiza treści – techniki dydaktyczne – skala ocen
	ZZ <sub>uboczna</sub>	Wyniki nauczania z pedagogiki twórczości.	E	Techniki statystyczne

Na etapie badań początkowych, uzupełniając pomiar testowy, przeprowadziłam ankietę na temat motywacji do zawodu oraz analizę podstawowych danych o wszystkich studentach.

Na etapie badań końcowych w grupach E przeprowadziłam ankietę, badając opinie na temat zrealizowanego przedmiotu. Dla studentów efektem dokonywania pomiaru końcowego była ocena zaliczeniowa z przedmiotu (nierówna wynikowi pomiaru).

Nowe tendencje w epistemologii stwarzają szanse innego podejścia metodologicznego przy badaniu twórczości – np. posługiwanie się analizą hermeneutyczną<sup>460</sup>. Nie mają one jednak swoich praktycznych egzemplifikacji. Te możliwości teoretyczne wymagają weryfikacji poprzez przeprowadzenie specjalnych badań eksploracyjnych nad zastosowaniem metody.

<sup>460</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 69.

### 3.3. Organizacja i przebieg badań

Aby przygotować grupy do badań eksperymentalnych, należało objąć zajęciami równolegle studentów 2 kierunków studiów – humanistycznego i ścisłego. Z uwagi na różne rozłożenie pedagogiki w planach studiów, ze względu na bariery techniczno-organizacyjne program eksperymentalny mogłam realizować na drugim roku matematyki oraz na trzecim roku bibliotekoznawstwa. Generalnie więc grupy do eksperymentu dobrane zostały w sposób celowy.

Matematyka w opinii uczniów i nauczycieli jest postrzegana jako najważniejszy przedmiot w szkole. Tę opinię potwierdzają także studenci. Nauczyciele matematyki niejako „z urzędu” należą do elity zawodowej. Oceny i egzaminy z tego przedmiotu liczą się na wszystkich szczeblach szkolnych.

Bibliotekoznawstwo (pełna nazwa „bibliotekoznawstwo i informacja naukowa”) jest nietypowym kierunkiem studiów w WSP. W uczelni pedagogicznej przygotowuje do zawodu nauczyciela-bibliotekarza. Bibliotekarz szkolny ma szerokie możliwości stosowania technik twórczych w pracy z dziećmi. Wynika to także z jego formalnych obowiązków. Typowy plan studiowania pedagogiki na bibliotekoznawstwie i matematyce obejmuje 90 godzin (60 godzin ćwiczeń i 30 godzin wykładów przez dwa semestry). Program z „pedagogiki twórczości” realizowany był zamiast części programu z „pedagogiki ogólnej” i obejmował 30 godzin ćwiczeń w grupach eksperymentalnych. W grupach kontrolnych obowiązywał program tradycyjny. Na obu kierunkach odbywały się wykłady z pedagogiki ogólnej jednakowe dla wszystkich studentów.

Rok studiów jest zmienną, która nabrała w moich badaniach określonego znaczenia. Nie mając wpływu na jego wybór, stanęłam przed problemami. Logicznie wydawało się, że przygotowanie twórczej pracy powinno odbywać się na bazie znajomości podstaw metodycznych pracy nauczycielskiej i bardziej właściwy jest do tego wyższy rok studiów – czwarty i piąty. Początek drugiego i trzeciego roku, brak doświadczeń zawodowych, brak nastawień prozawodowych studentów był dla mnie swoistym wyzwaniem. Musiałam tak opracować program zajęć, aby nie było to przeszkodą. Zainspirowała mnie do poszukiwań funkcjonalna koncepcja kształcenia nauczycieli. Jej główne założenia wykorzystałam przy realizacji mojego projektu. Ćwiczenia i zadania,

które wykonywali studenci były dla nich trudniejsze niż dla studentów lat wyższych. Z pewnością w większej mierze natomiast przyczyniły się do wczesnego budowania zrębów tożsamości zawodowej, lepszego poznania siebie, umocnienia motywacji do pracy nauczycielskiej oraz autokreacji.

Ponieważ prowadziłam eksperyment naturalny, wzięty w nim udział wszystkie osoby (i grupy) z danego roku i kierunku. Nie zmieniłam istniejących struktur nieformalnych (poprzez wprowadzenie nowego podziału na grupy), gdyż nie byłoby to korzystne ani dla grup badanych ani dla procedury eksperymentalnej (byłoby zbędną zmienną pośredniczącą). Na matematyce było 5 grup, na bibliotekoznawstwie – 2 grupy. Nieparzysta liczba grup i chęć sprostania wymogom eksperymentu naturalnego zaważyły na późniejszych możliwościach obliczeń statystycznych. Chcąc zaobserwować działanie czynnika eksperymentalnego na większej liczbie przypadków (zdobyć więcej danych z obserwacji i więcej doświadczeń praktycznych), zdecydowałam, że więcej będzie grup eksperymentalnych – 4, a kontrolnych – 3. Grupy zostały podzielone na eksperymentalne (E) i kontrolne (K) na podstawie wyników osiągniętych w badaniach wstępnych.

Pierwsze zajęcia dla wszystkich studentów miały identyczny przebieg. Obejmowały 3 elementy. Studenci wypełniali pierwszą wersję testu myślenia twórczego (TMT<sub>1</sub>), wykonywali ćwiczenie z serii „Poznajmy się” – „Moje Siedem Cudów Świata” oraz brali udział w sondażu na temat: „Co skłoniło Ciebie do podjęcia studiów w WSP w Kielcach i do wyboru kierunku studiów?” Zróznicowanie zajęć nastąpiło dopiero od drugiego tygodnia trwania eksperymentu, kiedy na podstawie dokonanego pomiaru zdecydowałam o podziale grup na E i K.

Tabela 4 zawiera zestawienie wyników pierwszego pomiaru testowego. Różnice między grupami są nieistotne statystycznie. O podziale na E i K zdecydowały niewielkie różnice na korzyść grup kontrolnych. Uwagę zwraca wysoka ocena uzyskana przez grupy EMA i EMB w zakresie giętkości myślenia oraz przewaga grup kontrolnych w zakresie oryginalności myślenia (obu pomiarach) oraz płynności. Wobec braku istotnych różnic uznać można badane grupy E i K za równoważne pod względem zdolności myślenia twórczego. Średnie ocen ze studiów nie różnicowały grup w stopniu istotnym. Nieco wyższe

Tabela 4. Zestawienie wyników pomiaru początkowego TMT<sub>1</sub>

Cecha mierzona	Grupa						
	EMA	EMB	EMC	KMD	KME	EBA	KBB
<b>PŁYNNOŚĆ</b>							
Σ (= suma)	141	109	86	132	115	94	151
średnia arytmetyczna	9,40	9,08	8,60	9,42	9,58	9,40	11,62
<b>GIĘTKOŚĆ</b>							
Σ	169	150	84	124	109	97	146
średnia arytmetyczna	11,27	12,50	8,40	8,86	9,08	9,70	11,23
<b>ORYGINALNOŚĆ</b>							
Σ	130	131	87	154	135	101	164
średnia arytmetyczna	8,67	10,92	8,70	11,25	11,25	10,10	11,71
<b>ORYGINALNOŚĆ (opowiadanie)</b>							
Σ	29	30	30	47	33	23	39
średnia arytmetyczna	1,93	2,50	3,00	3,36	2,75	2,30	3,00

E – grupa eksperymentalna, K – grupa kontrolna, M – grupa z matematyki, B – grupa z bibliotekoznawstwa, A...E – oznaczenia kolejnych grup

oceny uzyskali studenci z grup eksperymentalnych, którzy jednak trochę słabiej wypadli w testach myślenia twórczego. W badaniach nad twórczością pomiar wyników nauczania jest zmienną mniej istotną z uwagi na brak lub bardzo małą statystyczną korelację między wynikami nauczania a uzdolnieniami twórczymi<sup>461</sup>. Do wyników TMT<sub>1</sub> powrócę w dalszej części pracy, zestawiając je z wynikami TMT<sub>2</sub>. Podam wówczas przykłady rozwiązań dla zadań z obu wersji testu i sposoby ich oceny.

Tabela 5 zawiera zestawienie podstawowych danych charakteryzujących badane grupy. W badaniach wzięły udział 92 osoby. Nie brałam pod uwagę 6 studentów, którzy nie rozwiązywali obu wersji testu. Ich „pojedynczych” wyników nie uwzględniałam przy wnioskowaniu o wynikach eksperymentu. Z analiz szczegółowych wynikało, że przedstawione dane nie różnicują respondentów pod kątem uzdolnień twórczych, stąd nie brałam ich pod uwagę w dalszej części badań. Posłużyły jedynie do charakterystyki grupy badanej.

<sup>461</sup> W. Frankiewicz, *Technika...*, s. 94.

Tabela 5. Zestawienie podstawowych danych charakteryzujących badane grupy

Grupa		EMA	EMB	EMC	KMD	KME	EBA	KBB	Σ
N		15	12	10	14	12	10	13	86
Płeć	K	12	12	9	11	9	10	13	76
	M	3	-	1	3	3	-	-	10
Miejsce zamieszkania	Miasto	7	6	5	7	10	8	9	52
	Wieś	8	6	5	7	2	2	4	34
Miejsce zamieszkania podczas studiów	Akademik	9	6	2	4	1	8	8	38
	Dom rodzinny	4	3	3	6	9	3	4	32
	Stacja	2	3	5	4	1	-	1	16
Plany dot. pracy zawodowej	Szkoła	8	7	6	5	6	2	6	40
	Poza oświatą	-	-	-	-	-	1	5	6
	Nie wiem	7	5	4	9	6	7	2	40
Średnia ocen ze studiów		3,85	3,89	3,86	3,83	3,78	3,89	3,81	

Badania eksperymentalne zostały przeprowadzone w semestrze zimowym roku akademickiego 1993/1994 w WSP w Kielcach. Objęły łącznie 30 godzin dydaktycznych dla każdej z 7 grup biorących w nich udział. Wszystkie zajęcia odbywały się w podobnym czasie (8<sup>30</sup>–13<sup>30</sup>), typowym dla pracy na uczelni. Warunki lokalowe były identyczne dla obu grup. Więcej klasycznych środków dydaktycznych zastosowałam w grupach kontrolnych. Zajęcia odbywały się w systemie dwie godziny tygodniowo. Byłam jedyną osobą prowadzącą zajęcia. Tematyka wykładów uzupełniała zagadnienia poruszane w tradycyjnym programie ćwiczeń z pedagogiki (w grupach kontrolnych).

### Ogólna charakterystyka grup eksperymentalnych i kontrolnych

Krótką charakterystykę grup E i K przygotowałam na podstawie wyników ankiety dotyczącej motywacji podjęcia studiów nauczycielskich oraz wyników z obserwacji realizacji ćwiczenia z zakresu treningu twórczości. Motywacja zawodowa nie różnicuje grup eksperymentalnych i kontrolnych. Z grupy studentów matematyki 60 osób



(78,8%) kierowało się przy wyborze studiów zainteresowaniem pracą nauczycielską. Pozostałe osoby trafiły na te studia przypadkowo. W większości kończyli licea ogólnokształcące. WSP w Kielcach wybierana była z dwóch powodów: dlatego, że znajduje się najbliżej rodzinnych stron, bądź dlatego, że obowiązywały tu uproszczone egzaminy wstępne (na matematykę – bez fizyki i języka obcego). Studenci podkreślali samodzielność dokonanego wyboru. Niektórzy wywodzili się z rodzin nauczycielskich, inni marzyli o zawodzie nauczyciela już od dziecka; jeszcze inni byli nastawieni bardziej pragmatycznie do zawodu. Nauczyciele – zwłaszcza matematycy – zawsze będą potrzebni. Zawód daje poczucie stabilizacji. Stwarza możliwości tzw. dorabiania lub przekwalifikowania się (np. na ekonomistę). Kilko studentów już ma praktykę w udzielaniu korepetycji. Generalnie uważają swój przyszły zawód za ciekawy. Chcą dokonywać zmian w szkołach. Pragną zafascynować dzieci i młodzież matematyką. Liczą na to, że prestiż zawodu faktycznie podniesie się.

Mniej optymistyczne były wypowiedzi studentów bibliotekoznawstwa (23 osoby), z których 50% trafiło na studia przypadkowo. Zwykle z powodu nieudanych egzaminów na inne kierunki. Cztery osoby uznały, że jest to jedyny nienauczycielski kierunek na WSP, więc tu próbowały swoich sił. Większość oceniła swój wybór jako nieporozumienie, co rzutowało na całą ocenę studiów. Jedynie trzy osoby od początku miały na uwadze pracę bibliotekarza-nauczyciela.

Realizując pierwsze zadanie z treningu twórczości, studenci mieli wskazać na 5 dzieł sztuki (przyrody), które wywarły na nich największe wrażenie, które im się najbardziej podobają, dostarczyły największej przeżyć i emocji. Tytuł ćwiczenia jest nieco przewrotny „Moje Siedem Cudów Świata”. Zadanie to przyczyniło się do wytworzenia w grupie przyjaznej atmosfery, wywołało zaciekawienie. Poznałam zainteresowania studentów, fascynacje, pośrednio wiedzę, umiejętność wypowiedzania się. Nie zaobserwowałam różnic między grupami. Uznałam, że studenci są typowymi przedstawicielami swojego pokolenia.

## Rozdział 4

# ANALIZA UZYSKANYCH WYNIKÓW

### 4.1. Kształtowanie zdolności myślenia twórczego

#### 4.1.1. Płynność myślenia

Płynność myślenia twórczego w obu wersjach testu badana była w zadaniach I (1 i 2) oraz II. Instrukcje do tych zadań zostały tak sformułowane, aby jednocześnie można było na podstawie ich wykonania mierzyć – w zadaniu I oryginalność, a w zadaniu II – giętkość.

W TMT<sub>1</sub> pytanie pierwsze brzmiało:

1. Co by było, gdyby sen przestał być ludziom potrzebny do życia?

Podano łącznie 106 różnych odpowiedzi. Za każdą odpowiedź przydzielałam 1 punkt w skali „płynność”. I tak np. osoba, która napisała:

1. Straciłabym jedną z możliwości odpoczynku. (1p.)
2. Czas przeznaczony na sen przeznaczyłabym na rozrywkę. (1p.)
3. Kina i kawiarnie otwarte by były przez cały dzień. (1p.)

uzyskała łącznie 3 punkty.

Drugie pytanie o zadaniu I TMT<sub>1</sub> brzmiało:

2. Co by było, gdyby ludzie nagle utracili umiejętność czytania i pisanie?

Podano 96 różnych odpowiedzi. Oto przykład oraz sposób punktacji:

1. Cofnięcie w rozwoju cywilizacji. (1p.)
2. Niepotrzebne byłyby gazety i książki. (1p.)
3. Dziennikarze i pisarze staliby się bezrobotni. (1p.)
4. Nikt nie pisałby anonimów. (1p.)
5. Wzrosłoby znaczenie radia i telewizji. (1p.)
6. Zamknięto by urzędy pocztowe. (1p.)

Studentka otrzymała 6 punktów w skali płynności.

Oto przykłady odpowiedzi i punktacji dla zadania I TMT<sub>2</sub> (1 i 2):

1. Co by było, gdyby jedzenie przestało być potrzebne ludziom do życia?

1. Straciliby jedną z codziennych przyjemności. (1p.)
2. Gospodynie domowe miałyby więcej czasu dla siebie. (1p.)
3. Można by było dłużej pospać. (1p.)
4. Zamknięto by bary, kawiarnie, restauracje. (1p.)
5. Pracownicy przemysłu spożywczego byłiby bez pracy. (1p.)

Łącznie student otrzymał 5 punktów. W sumie udzielono 119 różnych odpowiedzi na to pytanie.

2. Co by było, gdyby ludzie utracili nagle chęć do życia i woleliby żyć w samotności?

1. Zabrakłoby miejsc odosobnienia dla wszystkich ludzi. (1p.)
2. Cofnięcie w rozwoju cywilizacji. (1p.)
3. Więcej czasu ludzie poświęcaliby medytacjom. (1p.)
4. Ludzie byłiby mniej złośliwi i agresywni. (1p.)

Student uzyskał 4 punkty w skali płynności. Podano w sumie 106 różnych odpowiedzi.

Zadanie II polegało na znalezieniu jak największej liczby tytułów do przedstawionych historyjek. Obrazek zamieszczony w TMT<sub>1</sub> pochodził z testu „Figury” J. Trzebińskiego<sup>462</sup>, w TMT<sub>2</sub> był to rysunek „szkolnej maszyny” autorstwa Osborna<sup>463</sup>.

Oto przykłady odpowiedzi i sposobu oceny płynności myślenia.

TMT<sub>1</sub>

- Rozstania i powroty. (1p.)
- Życie we dwoje. (1p.)
- Przeprosiny. (1p.)
- Raz na wozie, raz pod wozem. (1p.)

W sumie 4 punkty.

TMT<sub>2</sub>

- Zamęt w świecie duchów. (1p.)
- Mary nocne. (1p.)
- Szkoła cieni. (1p.)

<sup>462</sup> J. Trzebiński, *Z badań...*

<sup>463</sup> „Ameryka” 1969, nr 5, s. 27, na podst.: R. Łukasiewicz, *Do góry czy do przodu*, Warszawa 1985, s. 49.

Nie – wieża Babel. (1p.)

Twoje myśli. (1p.)

Od chaosu do chaosu. (1p.)

Respondentka otrzymała 6 punktów.

Na wynik płynności myślenia złożyła się suma ocen z zadania I (1 i 2) oraz II. Zestawienie wyników z  $P_p$  i  $P_k$  w grupach eksperymentalnych i kontrolnych zawiera tabela 6.

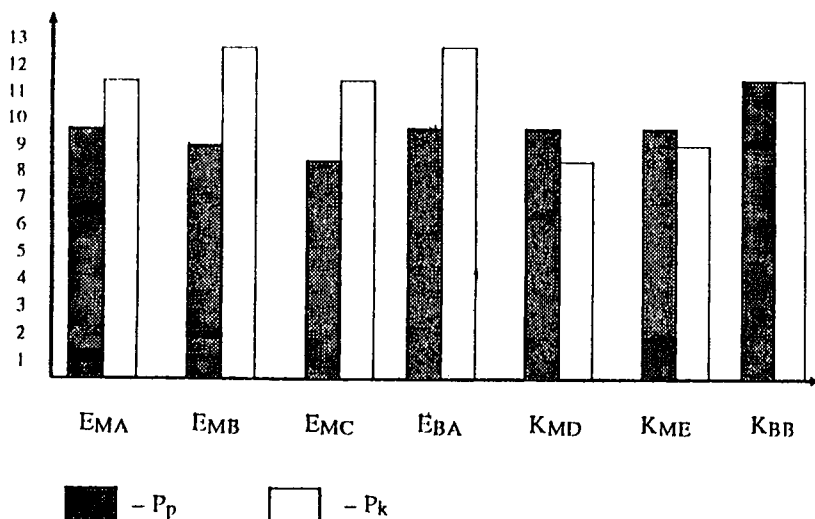
Tabela 6. Płynność myślenia. Zestawienie wyników  $P_p$  i  $P_k$  w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

		EMA N=15	EMB N=12	EMC N=10	KMD N=14	KME N=12	EBA N=10	KBB N=13
Pomiar początkowy	$\Sigma_p$	141	109	86	132	115	94	151
	$\bar{X}_p$	9,40	9,80	8,60	9,43	9,58	9,40	11,62
Pomiar końcowy	$\Sigma_k$	170	156	116	123	110	130	151
	$\bar{X}_k$	11,33	13,00	11,60	8,79	9,17	13,00	11,62
Różnice między $P_k$ a $P_p$	$\Sigma_k - \Sigma_p$	29	47	30	-9	-5	36	0
	$\bar{X}_k - \bar{X}_p$	1,93	4,92	3,00	-0,64	-0,41	3,60	0
Wielkość t-Studenta		t=1,75	t=2,63	t=1,72	t=0,79	t=0,30	t=2,73	t=0
Interpretacja statystyczna		nie-istotna	p<0,05 istotna	nie-istotna	nie-istotna	nie-istotna	p<0,05 istotna	nie-istotna

Zmiany, jakie zaszły w poziomie zdolności płynności myślenia w grupach eksperymentalnych (a jednocześnie brak zmian lub nieznaczne obniżenie poziomu zdolności w grupach kontrolnych) ilustruje diagram 1. Pozwala on na wyraźniejsze i plastyczne uchwycenie wyników badania tej zmiennej.

Wyniki pomiaru końcowego płynności myślenia są w grupach eksperymentalnych wyraźnie wyższe od poziomu początkowego. Różnica ta jest istotna statystycznie w grupach EMB i EBA. W grupach kontrolnych poziom płynności myślenia utrzymał się (KBB) lub nieznacznie obniżył (KMD i KME).

Jak wspominałam już, korelacja między dwiema wersjami testu była wystarczająco wysoka – 0,82. TMT<sub>2</sub> okazał się nieco trudniejszy (studenci w badaniach pilotażowych uzyskiwali niższe wyniki). Obniżenie poziomu płynności myślenia w KMD i KME jest więc zapewne



**Diagram 1.** Płynność myślenia. Graficzne przedstawienie średnich  $P_p$  i  $P_k$  w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

wynikiem zastosowania do poziomu końcowego trudniejszej wersji testu. Z tego też powodu wyniki uzyskane w grupach eksperymentalnych w rzeczywistości są nieco wyższe, niż wynikałoby to z zestawienia pomiarów. Uwagi te dotyczą wszystkich czterech pomiarów w ramach ZZ<sub>1</sub>. Sytuacja ta jest typowa dla zastosowanego planu eksperymentu. Niemożliwe jest praktycznie opracowanie dwóch testów o korelacji równej 1. Wskutek realizacji przedmiotu „pedagogika twórczości” w grupach eksperymentalnych zaobserwowałam wzrost poziomu zdolności płynności myślenia. Potwierdził to przeprowadzony pomiar testowy.

**Tabela 7.** Płynność myślenia. Zróznicowanie wyników w  $P_p$  i  $P_k$

		EMA	EMB	EMC	KMD	KME	EBA	KBB
Wynik najwyższy	$P_p$	13	13	10	17	15	17	19
	$P_k$	22	20	17	15	15	19	17
Wynik najniższy	$P_p$	4	5	7	3	3	5	6
	$P_k$	6	7	4	1	2	9	5

Uzupełnieniem analizy wyników uzyskanych w zakresie kształtowania płynności myślenia jest tabela przedstawiająca zróżnicowanie wyników (najwyższe i najniższe) w P<sub>p</sub> i P<sub>k</sub>.

#### 4.1.2. Giętkość myślenia

W obu wersjach testu badana była na podstawie wykonania zadania II i IV (1 i 2). Oto przykłady oceny zadania II.

TMT<sub>1</sub>. Odpowiedź:

Proszę o pomoc. (1p.)

Utracona miłość. (1p.)

Koniec drogi. U kresu drogi. (1p.)

Nie zostawiaj mnie. Nie opuszczaj mnie. (1p.)

Zrozpaczona. (1p.)

Oceńłam na 5 punktów w skali giętkości.

TMT<sub>2</sub>. Odpowiedź:

Omdlenie. Zawroty głowy. (1p.)

Prośba. Proszenie o przysługę. (1p.)

Żebranie. (1p.)

Oceńłam w skali giętkości na 3 punkty.

Przykłady rozwiązań zadania II podane jako ilustracja sposobu oceny płynności myślenia zostały ocenione w skali giętkości następująco: przykład z TMT<sub>1</sub> – 4 punkty, przykład z TMT<sub>2</sub> – 6 punktów. Za pomocą zadania IV mierzona była tylko giętkość myślenia. Należało w nim w ramach rozwiązania podać jak najwięcej zastosowań różnych przedmiotów. W TMT<sub>1</sub> były to gazeta i butelka, w TMT<sub>2</sub> – opona samochodowa i butelka.

Oto przykłady odpowiedzi i oceny:

TMT<sub>1</sub>

gazeta

- jako ocieplacz na chłodne i wietrzne dni (1p.)
- jako obrus (1p.)
- jako abażur (1p.)
- jako parasol (1p.)
- jako materac (1p.)
- jako czapka (1p.)
- jako papier toaletowy (1p.)
- jako flaga (1p.)
- jako żagiel (1p.)
- jako ubranie (1p.)

Przyznałam 10 punktów

gazeta

- do ochrony przed deszczem (1p.)
- do ochrony przed słońcem (1p.)
- do owinięcia czegoś
- do pakowania
- jako rożek na frytki
- jako rożek np. na cukierki
- do robienia ozdób (1p.)

Przyznałam 3 punkty.

Żaden ze studentów nie dorównał jednak chłopcu, którego kilkadziesiąt pomysłów na zastosowanie gazety, podali autorzy *Psychologii i życia*<sup>464</sup>.

TMT<sub>2</sub>

butelka

- flakonik (1p.)
- instrument muzyczny (1p.)
- podpórka stołu albo półki (1p.)

Przyznałam 3 punkty.

butelka

- do gry w butelkę (1p.)
- do różnych zabaw
- do przechowywania wody (1 p.)
- do podlewania kwiatków (1 p.)
- do przetrzymywania kwiatów
- jako wazon (1p.)

Przyznałam 4 punkty.

opona samochodowa

- do zrobienia klombu (1p.)
- jako huśtawka (1p.)
- w zabawach jako tor przeszkód (1p.)
- jako terrarium dla żółwi (1p.)
- jako zabezpieczenie burty statków (1p.)

Przyznałam 5 punktów.

opona samochodowa

- do pływania na niej (1 p.)
- do skakania przez nią
- do skakania dla psów i kotów w cyrku (1p.)
- do innych zabaw (1p.)

Przyznałam 2 punkty.

<sup>464</sup> P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, *Psychologia...*, s. 211.

but

- doniczka (1p.)
  - flakon – skrytka
  - na prezenty (1p.)
  - popielniczka (1p.)
  - pojemnik na „coś” (1p.)
  - kosz na śmieci (1p.)
  - do zabawy jako fant (1p.)
  - podstawka na kaczidętkę (1p.)
- Przyznałam 7 punktów.

but

- jako skrytka
  - jako schowek
  - jako pułapka na muchy
  - jako pułapka na myszy
  - jako młotek (1p.)
- Przyznałam 3 punkty.

Studenci wykazali dużą pomysłowość w rozwiązywaniu tych zadań. Jako ilustrację ich inwencji niżej przytoczę pełną listę zastosowań butelki, podanych przez studentów z grup E i K:

- ogólnie: do zabaw i gier,
- jako wazon,
- jako okaz dla kolekcjonerów,
- do podlewania kwiatów,
- do przechowywania wody, soków itp.,
- jako instrument muzyczny,
- do sprzedania (dla biednych lub oszczędnych),
- jako dekoracja,
- plastikowa, jako zabawka do piasku lub do wody,
- część butelki może posłużyć jako szufelka lub łopata,
- można ją komuś sprezentować,
- do rozbicia na szkło,
- do obrony,
- jako wałek,
- do masażu stóp,
- na krety w ogrodzie,
- do łapania ryb,
- jako strach na wróble na drzewie lub tyczce,
- jako grzechotka,
- jako klepsydra,
- jako część lalki,
- jako mikrofon,
- jako ozdoba elewacji domu,
- jako dzwonek,
- do prac plastycznych,
- jako miejsce do przyklejania krótkich informacji,
- do doświadczeń na lekcjach (siła wyporu, przyciąganie ziemskie lub np. zamarzanie wody),



- jako soczewka,
- do wykonania lampki nocnej,
- jako podpórka,
- jako naczynie do picia,
- jako młotek,
- do przesyłania wiadomości,
- jako wahadełko,
- do oblewania wodą w „lany poniedziałek”,
- jako świecznik,
- do nabijania kogoś w butelkę,
- do łapania much,
- do zabawy „w butelkę”,
- do zabawy w „słalom butelkowy”,
- do zabawy w turlanie,
- jako miarka,
- do przytrzymywania papierów na biurku,
- jako śmigło,
- jako doniczka,
- do rzucania w szefa,
- potłuczona, do ćwiczeń fakirom,
- jako znicz,
- jako pionek do gry,
- jako krzesło,
- jako akwarium,
- jako wisiorek,
- jako kałamarniczka,
- jako gwizdek,
- jako przyrząd do pisania,
- do zatykania dziur,
- jako liczydła,
- do przesyłania listów na morzu.

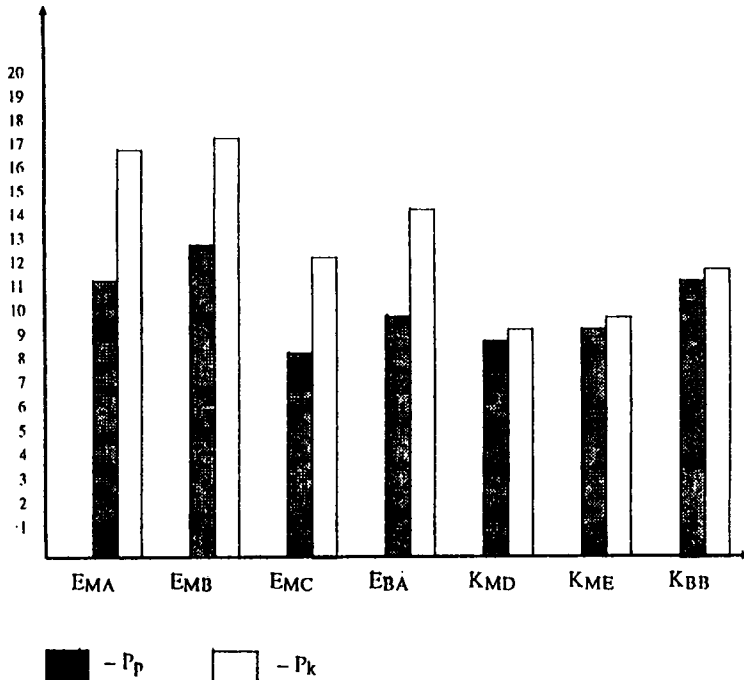
Na ocenę zdolności giętkości myślenia złożył się wynik osiągnięty przez studentów z grup K i E w zadaniu II oraz IV (1 i 2). Zestawienie zsumowanych już rezultatów z  $P_p$  i  $P_k$  zawiera tabela 8.

Na wyraźniejsze uchwycenie zmian, jakie zaszły w grupach eksperymentalnych i kontrolnych, pozwala diagram nr 2.

Zmiany w zakresie giętkości myślenia są istotne statystycznie we wszystkich grupach eksperymentalnych. Jest to jednocześnie jedyna cecha myślenia, której zmiany okazały się istotne we wszystkich tych grupach. Niewielki wzrost zaobserwowany w grupach kontrolnych jest nieistotny statystycznie. Program i realizacja przedmiotu „peda-

**Tabela 8.** Giętkość myślenia. Zestawienie wyników  $P_p$  i  $P_k$  w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

		EMA N=15	EMB N=12	EMC N=10	KMD N=14	KME N=12	EBA N=10	EBB N=13
Pomiar początkowy	$\Sigma_p$	169	150	84	124	109	97	146
	$\bar{X}_p$	11,27	12,50	8,40	8,86	9,08	9,70	11,23
Pomiar końcowy	$\Sigma_k$	246	203	118	127	113	136	149
	$\bar{X}_k$	16,40	16,92	11,80	9,07	9,42	13,60	11,46
Różnice między $P_k$ a $P_p$	$\Sigma_k - \Sigma_p$	67	53	34	3	5	39	2
	$\bar{X}_k - \bar{X}_p$	5,13	4,42	3,40	0,21	0,34	3,90	0,23
Wielkość t-Studenta		t=5,34	t=4,16	t=2,51	t=0,31	t=0,44	t=2,49	t=0,17
Interpretacja statystyczna		p<0,01 b. istotna	p<0,01 b. istotna	p<0,05 istotna	nie-istotna	nie-istotna	p<0,05 istotna	nie-istotna



**ogram 2.** Giętkość myślenia. Graficzne przedstawienie średnich  $P_p$  i  $P_k$  w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

gogika twórczości” spowodował istotny wzrost zdolności giętkości myślenia u studentów biorących udział w eksperymencie. Stwierdzenie takiej prawidłowości ma dodatkowe znaczenie, ponieważ niektórzy badacze uznają giętkość myślenia za najistotniejszy wskaźnik poziomu uzdolnień twórczych<sup>465</sup>.

Poniższa tabela jest uzupełnieniem analizy wyników  $P_p$  i  $P_k$ . Przedstawia zestawienie najwyższych i najniższych wyników osiągniętych przez studentów w zakresie giętkości myślenia w  $TMT_1$  i  $TMT_2$ .

**Tabela 9.** Giętkość myślenia. Zróżnicowanie wyników w  $P_p$  i  $P_k$

		EMA	EMB	EMC	KMD	KME	EBA	KBB
Wynik najwyższy	$P_p$	25	18	14	24	21	18	17
	$P_k$	23	26	22	19	20	18	19
Wynik najniższy	$P_p$	5	8	5	2	0	0	6
	$P_k$	9	10	6	3	2	9	6

#### 4.1.3. Oryginalność myślenia

Odpowiedzi na zadanie I (1 i 2) w obu wersjach testu były oceniane ze względu na ich oryginalność. Miarą oryginalności tu zastosowaną była częstość pojawiania się danego pomysłu wśród wszystkich odpowiedzi. Oto sposoby i przykłady oceny oryginalności myślenia.

TMT<sub>1</sub>, zadanie I, 1:

0 p. – brak odpowiedzi.

1 p. (pow. 23 powtórzeń) – znalazły się tutaj odpowiedzi banalne, np. „ludzie więcej by pracowali”; „byłoby ciekawiej”; „tragicznie”.

2 p. (11–23 powtórzeń), np. „ludzie mieliby więcej czasu dla siebie”; „potrzeba byłoby więcej pożywienia”, „ożywienie życia nocnego”.

3 p. (5–10 powtórzeń), np. „ludzie umieraliby z przemęczenia”, „konieczność poszukiwania nowych źródeł energii”; „odmłodzenie wieku społeczeństw”.

<sup>465</sup> A. Tokarz, *Rola...*, s. 103.

- 4 p. (2, 3, 4 powtórzenia), np. „zmiana wystroju mieszkań”; „likwidacja miejsc noclegowych”; „nie byłoby bajek na dobranoc”.
- 5 p. (pojedyncze pomysły), np. „noworodki od urodzenia bawiłyby się”; „wzrost napięcia seksualnego u chłopców”; „nie byłoby ani jednej minuty ciszy”.

Osoba, która napisała:

1. Straciłabym jedną z ogromnych przyjemności zasypiania w chłodnej pościeli, zwłaszcza po męczącym dniu. (5 p.)
  2. Miałabym za dużo czasu na myślenie o swoich problemach. (2 p.)
  3. Mogłabym się zająć pracą społecznie użyteczną. (2 p.)
- otrzymała przy pomiarze oryginalności myślenia 9 punktów.

TMT<sub>1</sub>, zadanie I, 2:

0 p. – brak odpowiedzi.

- 1 p. – odpowiedzi trywialne, np. „człowiek byłby niczym”; „wiele stracilibyśmy”; „cofnęlibyśmy się w rozwoju”.
- 2 p. – np. „niepotrzebne byłyby czytelnie i biblioteki”; „w wielu zawodach zapanowałoby bezrobocie”; „praca nauczyciela byłaby utrudniona”.
- 3 p. – np. „ludzie byłiby bardziej samotni”; „zapanowałaby przemoc”; „rozwinęto by formę korespondencji na kasetach”.
- 4 p. – np. „książki przeznaczono by na podpałkę”; „zmieniłby się sposób reklamowania towarów i usług”; „na osiedlach organizowano by zbiórki informacyjne”.
- 5 p. – np. „wzrost zapotrzebowania na megafony”; „nie byłoby pieniędzy i kłopotów z nimi związanych”; „pojawiłby się trubadurzy i teatry uliczne”.

Studentka, która napisała:

1. Nie mogłabym skończyć książki, którą zaczęłam czytać. (5 p.)
  2. Musiałabym wreszcie nauczyć się rozmawiać z ludźmi. (2 p.)
  3. Miałabym kłopoty z nauczaniem się czegokolwiek, bo mam tzw. „pamięć wzrokową”. (2 p.)
  4. Wreszcie wyćwiczyłabym sobie doskonałą pamięć”. (2 p.)
- otrzymała 11 punktów.

TMT<sub>2</sub>, zdanie I, 1:

0 p. – brak odpowiedzi.

- 1 p. – odpowiedzi banalne np. „mniej problemów”; „więcej pieniędzy na inne cele”; „nudniej”.

- 2 p. – np. „znikłyby problemy z nadwagą”, „nie zabijano by zwierząt”; „wiele przedmiotów stałoby się niepotrzebnych”.
- 3 p. – np. „likwidacja WC”; „nie byłoby głodu na świecie”; „kobiety byłyby bardziej zadbane”.
- 4 p. – np. „powstałby problem nadmiaru zepsutego jedzenia”; „ograniczenie reklam telewizyjnych”; „rośliny i zwierzęta osaczyłyby człowieka”.
- 5 p. – np. „niepotrzebni byłiby dentyści – ludziom zanikłyby zęby”; „Amerykanie nie oglądaliby filmów, bo robią to tylko jedząc przeloną kukurydzę”; „kolejna migracja ze wsi do miasta”.

Studentka, która napisała:

- „1. Upadłby przemysł spożywczy. (1 p.)  
 2. Niepotrzebne byłyby stołówki i jadłodajnie. (2 p.)  
 3. Więcej pieniędzy można byłoby przeznaczyć na inne przyjemności, np. ubrania, wycieczki. (1 p.)  
 4. Nie byłoby ludzi głodnych. (3 p.)  
 5. Życie byłoby nudniejsze”. (1 p.)

otrzymała w sumie 8 punktów w skali oryginalności.

TMT<sub>2</sub>, zadanie I, 2:

- 0 p. – brak odpowiedzi.
- 1 p. – np. „życie bez sensu”; „zdziczelibyśmy”; „zanik cywilizacji”.
- 2 p. – np. „zabrakłoby wysp dla odludków”; „zahamowanie przyrostu naturalnego”; „zwiększenie liczby bezrobotnych”.
- 3 p. – np. „jeszcze większe problemy mieszkaniowe”; „mniej plotek”; „starzenie się społeczeństw”.
- 4 p. – np. „nie byłoby partii politycznych”; „brak wesel i innych hucznych uroczystości”; „więcej chorób psychicznych”.
- 5 p. – np. „ludzie umieraliby z błahych przyczyn wskutek braku pomocy”; „Warszawa miałaby kilku mieszkańców”; „powstałyby krzyżówki człowieka z innymi ssakami”.

Osoba, która odpowiedziała:

- „1. Nie byłoby wysp bezludnych. (2 p.)  
 2. Rozwinęłyby się loty kosmiczne. (4 p.)  
 3. Warszawa miałaby kilku mieszkańców. (5 p.)  
 4. Wszystkie planety miałyby swojego Małego Księcia”. (5 p.)

otrzymała 16 punktów w skali oryginalności.

Zestawienie wyników oceny poziomu oryginalności osiągniętych przez studentów z grup K i E w TMT<sub>1</sub> i TMT<sub>2</sub> zawiera tabela 10.

Tabela 10. Oryginalność myślenia. Zestawienie wyników  $P_p$  i  $P_k$  w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

		EMA N=15	EMB N=12	EMC N=10	KMD N=14	KME N=12	EBA N=10	KBB N=13
Pomiar początkowy	$\Sigma_p$	130	131	87	154	135	101	164
	$\bar{X}_p$	8,76	10,92	8,70	11,00	11,25	10,10	11,77
Pomiar końcowy	$\Sigma_k$	211	237	138	149	131	157	165
	$\bar{X}_k$	14,07	19,75	13,80	10,64	10,92	15,70	11,79
Różnice między $P_k$ a $P_p$	$\Sigma_k - \Sigma_p$	81	106	51	-5	-4	56	1
	$\bar{X}_k - \bar{X}_p$	6,40	8,83	5,10	-0,36	0,33	5,60	0,008
Wielkość t-Studenta		t=3,70	t=4,78	t=2,05	t=0,42	t=0,45	t=2,88	t=0,14
Interpretacja statystyczna		p<0,01 b. istotna	p<0,01 b. istotna	nie-istotna	nie-istotna	nie-istotna	p<0,05 istotna	nie-istotna

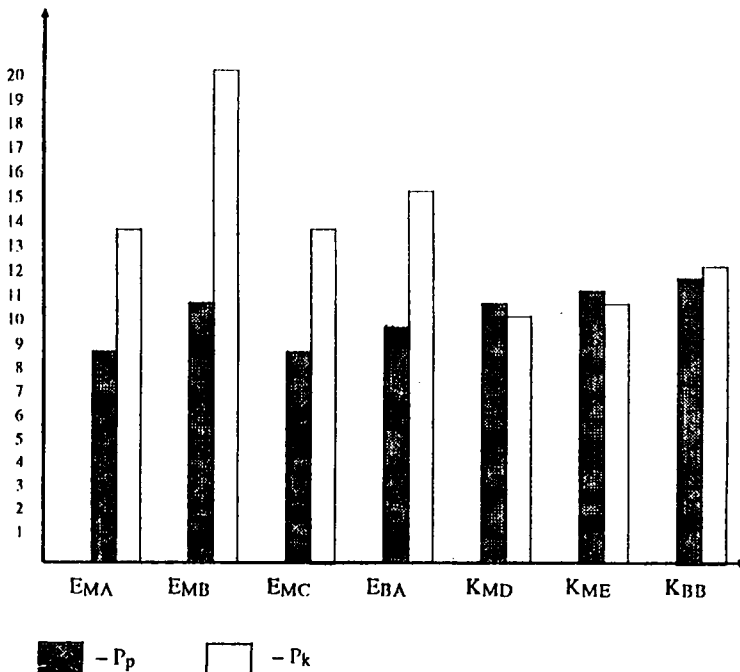


Figura 3. Oryginalność myślenia. Graficzne zestawienie średnich  $P_p$  i  $P_k$  w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

Zmiany, jakie zaszły wskutek działania ZNE w grupach eksperymentalnych, ilustruje diagram. Dla porównania przedstawiono na nim sytuację w grupach kontrolnych.

Wskutek działania ZNE poziom oryginalności myślenia znacznie wzrósł we wszystkich grupach eksperymentalnych. Wynik ten okazał się statystycznie istotny w grupach EMA, EMB i EBA.

Celem uzupełnienia obrazu uzyskanych zmian przedstawiam zestawienie najwyższych i najniższych wyników pomiaru oryginalności myślenia TMT<sub>1</sub> i TMT<sub>2</sub>.

**Tabela 11.** Oryginalność myślenia. Zróżnicowanie wyników P<sub>p</sub> i P<sub>k</sub>

		EMA	EMB	EMC	KMD	KME	EBA	KBB
Wynik najwyższy	P <sub>p</sub>	21	27	16	15	17	15	22
	P <sub>k</sub>	29	36	27	18	15	21	19
Wynik najniższy	P <sub>p</sub>	1	2	5	2	6	7	6
	P <sub>k</sub>	2	7	7	5	6	8	6

#### 4.1.4. Oryginalność myślenia na podstawie opowiadania

W ramach rozwiązywania zadania nr III studenci mieli napisać interesujące opowiadanie, inspirując się obrazkiem przedstawionym w zadaniu II. O sposobie oceny tego zadania – połączonej metodzie sędziów kompetentnych oraz badaniu częstości pojawiania się tematyki opowiadania napisałam w podrozdziale 3.1.

W wersji TMT<sub>1</sub> tematyka opowiadania była oceniana następująco:

- 0 p. – brak opowiadania,
- 1 p. (pow. 23 powtórzeń) – banalne, krótkie sprawozdania z tego, co obrazek przedstawia,
- 2 p. (11–13 powtórzeń) – opowiadanie na temat miłości, rozstania, kłótni; bez wnikania w relacje,
- 3 p. (5–10 powtórzeń) – krótkie historyjki na temat miłości, rozstania, kłótni z zarysowaną fabułą,
- 4 p. (2, 3, 4 powtórzeń) – opowiadania inspirowane bajkami, analogie do piekła i nieba, opowieści o kosmitach, o ludziach chorych, o patologjach,

i p. (pojedyncze pomysły) – np. impresja na temat Boga, opowiadanie o zakupie niewolnicy na targu, opowieść o nieudanej wyprawie w góry.

Poniżej zamieszczam przykłady ocenionych w ten sposób opowiadań. W ostatecznej punktacji oceny były weryfikowane przez sędziów kompetentnych ze względu na pozostałe kryteria podane w instrukcji do zadania.

Opowiadania ocenione w TMT<sub>1</sub> na 1 punkt:

*Ten obrazek przedstawia sytuację, z którą bardzo często spotykamy się w życiu, pomiędzy dwojgiem ludzi. Z powodu jakiejś bardzo trudnej sytuacji życiowej, która przekreśliła sens dalszego życia osoby A, znajduje się ona w stanie depresji, nie potrafi sobie znaleźć miejsca wśród ludzi. I nagle spotyka ją osoba B, która chce jej pomóc i mówi jej, że to co się wydarzyło nie jest takie straszne, że można z tym żyć. Po pewnym czasie osoba B prosi osobę A o pomoc i teraz ona przyjmuje ją z otwartymi rękoma.*

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>1</sub> na 2 punkty:

*Są to bardzo bliskie sobie osoby, prawdopodobnie małżeństwo, które się rozpada. Ona bardzo go kocha, natomiast on jest nieczuły na jej błagania i prośby. Porzuca ją, odchodzi. Nie chce jej, kłóci się z nią o drobiazgi. Nienawidzi, a w końcu nawet uderza. Ona upada, lecz nawet klęcząc z płaczem błaga go o zostanie. Jednakże on jest zdecydowany zabiera swoją walizkę, trzaska drzwiami i szybko biegnie po schodach. Ona jest w rozpacz, całe jej życie legło w gruzach. Nie wie co ma z sobą zrobić!*

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>1</sub> na 3 punkty:

*Mężczyzna bardzo spieszył się do pracy. Był roztagrany i zdenerwowany, ponieważ wstał znacznie później niż zazwyczaj i w związku z tym pozostało mu zaledwie kilka minut do dojścia do przystanku. Do pracy spóźnić się nie mógł, ponieważ miał inspekcję. Z przeciwka nadbiegła dziewczyna, która znajdowała się w podobnej sytuacji. Spieszyła się do szkoły na klasówkę. 'Wpadli' na siebie. Dziewczyna bardziej odczuła zdenerowanie i upadła. Mężczyzna przepaszając pomaga dziewczynie wstać.*

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>1</sub> na 4 punkty:

*Jest godzina 5<sup>50</sup>. W mieszkaniu dzwoni budzik. Rodzina tzn. Maria, Jacek i ich dwójka dzieci Patrycja i Jasiak niechętnie, ale stanowczo budzą się do nowego dnia. Ktoś włącza radio, trochę ospale szukając przycisków. Rozlega się głos spikera prowadzącego gimnastykę poranną. W głowie*



*Marii zajaśniała pewna myśl:*

– *Może i oni całą rodziną spróbowaliby zaczynać dzień od „rozruszania kości”. Ich tryb życia, ciągła gonitwa za rzeczywistością sprawiły, że wszyscy stali się leniwi. Nawet dzieci trudno wysłać na spacer, bo wciąż ślęczą nad książkami. Powiedziała do męża: – Może i my byśmy spróbowali.*

– *Co? – odrzekł zaskoczony.*

– *No – trochę się poruszać.*

*Jacek spojrzął na nią dość dziwnie, ale po chwili namyśtu pomysł mu się spodobał.*

*Dzieci wyszły już z łazienki i zobaczyły, że rodzice posłusznie wykonują ćwiczenia, które prowadzi spiker radiowy. Z uśmiechem dołączyły do rodziców, choć były trochę zdziwione. Po kilku minutach cała rodzina wyglądała jakby trochę radośniej. Miło zacząć dzień w taki sposób.*

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>1</sub> na 5 punktów:

*Był piątek, popołudnie. Jak co tydzień wybraliśmy się z Piotrem na małą 3-dniową łazęgę. Zawsze lubiliśmy chodzić sami, choć to co było między nami to tylko wspianała, dość długo już trwająca przyjaźń. Szukaliśmy właśnie szlaku, kiedy z lewej strony ukazały się dwie postacie. Były to trochę młodsze dziewczyny, które rzuciły się na nas, krzycząc z daleka, że chciałyby pochodzić po górach i najlepiej dołączyć się do kogoś. Przystanęliśmy na to niezbyt zachwyceni, ale trudno. My też kiedyś szliśmy pierwszy raz. Zastanawiałam się tylko, jak cudowne trzeba mieć pomysły, żeby na tak krótką wyprawę wziąć tak ogromne i ciężkie plecaki, jak miały Monika i Ewa – tak się przedstawiły. Długo nie zapomnieliśmy tej wyprawy. Dziewczyny tak szybko straciły siły, że ja musiałam ciągnąć Ewę za rękę, a Piotr zajmował się Moniką, która co chwilę padała na kolana i błagała o odpoczynek. Te właśnie scenki przedstawia obrazek. Późną nocą dotarliśmy do schroniska. My z Piotrem chyba mamy na razie dość naszych wędrówek”.*

W wersji TMT<sub>2</sub> tematyka opowiadań i ich ocena były następujące:

- 0 p. – brak opowiadania,
- 1 p. – sprawozdanie z tego „co obrazek przedstawia”,
- 2 p. – opowiadania na temat szkoły, czyścica, tortur, ze słabo zarysowaną fabułą,
- 3 p. – opowiadania z wyraźnie zarysowaną akcją, najczęściej na temat szkoły, np. fabryka uczniów, maszyna do niszczenia fantazji, nieuczesane myśli profesora,
- 4 p. – opowiadania inspirowane bajkami np. o Twardowskim, o kosmitach; z morałami; z postaciami wróżek i czarownic,

5 p. – pojedyncze pomysły np. o fabryce brzydkich zabawek, o „byłym hydrauliku, który czyścił rury”, wizje po zażyciu narkotyków. Poniżej zamieszczam przykłady ocenionych w ten sposób opowiadań.

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>2</sub> na 1 punkt:

*Obrazek ten przedstawia piekło. Duży diabeł stoi i pilnuje. Niegrzeczni ludzie są sprawdzani, później się ich paruje i wypuszcza żeby grzeszyli dalej. A grzecznych oddaje się na tortury. Kładzie się ich na toża madejowe i straszy trupimi czaszkami.*

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>2</sub> na 3 punkty:

*Kiedyś na lekcji historii Jacek zamiast „przyswajać” sobie nowe wiadomości myślami był bardzo daleko od szkoły. Myślał jak pięknie byłoby, gdyby zamiast tradycyjnej szkoły stworzył fabrykę ludzi mądrych. Wchodziłoby się do niej jako uczeń pierwszej klasy, a wychodziłoby jako człowiek po studiach. Nie trzeba byłoby uczyć się, pisać klasówek i odpowiadać – wszystko wbijałoby do głowy specjalna maszyna. Jaka to byłaby oszczędność czasu, energii i pieniędzy. I może jeszcze jakieś małe udoskonalenia. Może wybór przyszłego zawodu? Tak, to byłoby najlepsze. Tylko czy nie wszyscy chcieliby być wysokimi urzędnikami lub osobistościami z dużymi pensjami? Może nie wszyscy, ale zdecydowana większość. Tak więc chyba ta szkoła nie jest całkiem idealna. Może wróć do rzeczywistości. Wtedy rozległ się dzwonek i Jacek uradowany wybiegł z klasy.*

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>2</sub> na 3 punkty:

*Pewnego dnia niemłody już nauczyciel jednej ze szkół podstawowych wymyślił maszynę do wlewania uczniom oleju do głowy. Była ona niezbyt skomplikowana i przy tym bardzo skuteczna. Nauczyciel niewiele robiąc po prostu stał na szczycie maszyny (co widać na załączonym obrazku) i pociągał za dźwignię uruchamiającą cały mechanizm. Dzieci wchodziły do maszyny pojedynczo i po licznych przygodach wychodziły już bardzo mądre i na dodatek parami, co bardzo ułatwiało im życie. Mnie też takie coś przydałoby się.*

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>2</sub> na 4 punkty:

*Na początku byłem bardzo roztargnionym chłopcem, miałem nieuczesane włosy, kudłate myśli, których w nijaki sposób nie mogłem opanować i uzewnętrzniały się w moim wyglądzie zewnętrznym i zachowaniu. Wtedy to, gdy dobiegałem osiemnastego roku życia, usłyszałem o szkole reklamowanej pod jakże miłym tytułem „Pralnia mózgow”. Nie mając nic*

do stracenia, postanowiłem zaryzykować, a nuż się uda ułożyć sobie życie u zarania dorosłości.

Wszedłem do budynku, położyli mnie na taśmociąg, na którym znajdowało się jeszcze kilku mojego pokroju. Najpierw nalali nam oliwy do głowy, a potem stary belfer nakładał nam do głów swoje mądrości. I o dziwo udało się. Wyszedłem ze szkoły jak świeżo narodzony, niewinny niczym niemowlę, a przy drzwiach spotkałem mojego starego kolegę, który nie dał się namówić na pranie mózgu. Po krótkiej rozmowie znowu rozczochrałem włosy i poszliśmy bawić się do piaskownicy. Może kiedyś jeszcze raz skorzystam z oferty tej szkoły.

Opowiadanie ocenione w TMT<sub>2</sub> na 5 punktów:

W pięknej krainie bajek, gdzie zawsze panował spokój i harmonia pewnego dnia niespodziewanie pojawił się człowiek z XXI wieku. Początkowo zafascynowany był pięknem krainy Bajdocji, lecz szybko znudził mu się świat wyobraźni. Postanowił zaprezentować mieszkańcom kilka wynalazków dwudziestowiecznych. Wszyscy trochę ze strachem, ostrożnie początkowo przyglądali się olbrzymiej maszynie cyfrowej. Kiedy Bajdocjanie przekonali się, że urządzenie to nie gryzie, nie kopie i nie połyka, zaczęli go rozkręcać, dokręcać i rozbrajać. Ciekawskich było zbyt dużo, aby fałe przybawających ogarnąć. Człowiek XXI wieku załamał całkowicie ręce, pozwalając robić im, co chcą. W rezultacie cały świat bajek przewrócił się do góry nogami, a człowiek opuścił Bajdocję, pozostawiając ich samych sobie.

Zestawienie wyników z pomiaru oryginalności myślenia TMT<sub>2</sub> i TMT<sub>2</sub> z zadania III „Opowiadanie”, osiągniętych przez grupy eksperymentalne i kontrolne zawiera tabela 12.

Tabela 12. Oryginalność myślenia (opowiadania). Zestawienie wyników P<sub>p</sub> i P<sub>k</sub> w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

		EMA N=15	EMB N=12	EMC N=10	KMD N=14	KME N=12	EBA N=10	KBB N=13
Pomiar początkowy	Σ <sub>p</sub>	29	30	30	47	33	23	39
	X <sub>p</sub>	1,93	2,50	3,00	3,36	2,75	2,30	3,00
Pomiar końcowy	Σ <sub>k</sub>	57	43	38	43	30	31	32
	X <sub>k</sub>	3,80	3,58	3,80	3,07	2,50	3,10	2,46
Różnice między P <sub>k</sub> a P <sub>p</sub>	Σ <sub>k</sub> -Σ <sub>p</sub>	28	13	8	-5	-3	8	7
	X <sub>k</sub> -X <sub>p</sub>	1,87	1,08	0,80	-0,29	-0,25	0,80	-0,054
Wielkość t-Studenta		t=5,01	t=2,69	t=1,86	t=0,66	t=0,46	t=1,47	t=0,82
Interpretacja statystyczna		p<0,01 b. istotna	p<0,05 b. istotna	nie- istotna	nie- istotna	nie- istotna	nie- istotna	nie- istotna

Diagram 4 wyraźnie ilustruje zmiany, jakie zaszły pod wpływem eksperymentu w grupach E oraz nieznaczne obniżenie poziomu zdolności oryginalności myślenia w grupach kontrolnych.

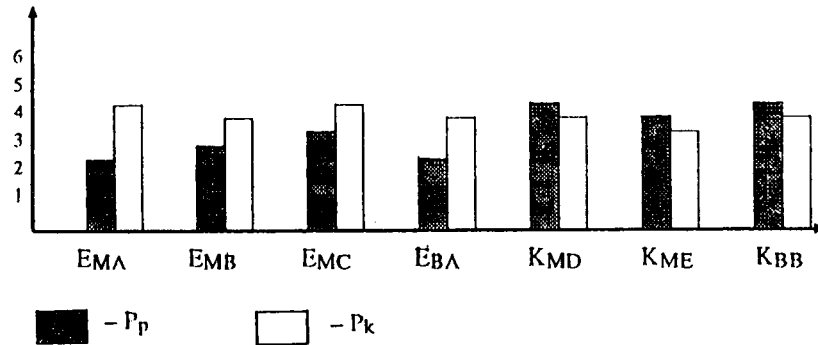


Diagram 4. Oryginalność myślenia (opowiadania). Graficzne zestawienie średnich  $P_p$  i  $P_k$  w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

Różnice są istotne statystycznie w grupach EMA i EMB. Poniższe zestawienie uzupełnia dane o wynikach pomiaru oryginalności myślenia.

Tabela 13. Oryginalność myślenia (opowiadania). Zróżnicowanie wyników  $P_p$  i  $P_k$

		EMA	EMB	EMC	KMD	KME	EBA	KBB
Wynik najwyższy	$P_p$	5	4	5	5	5	5	5
	$P_k$	5	5	5	5	4	5	5
Wynik najniższy	$P_p$	0	1	1	1	0	1	0
	$P_k$	2	3	1	1	1	0	1

## 4.2. Kształtowanie umiejętności twórczej pracy pedagogicznej

### 4.2.1. Analiza projektów zajęć twórczych przygotowanych przez studentów

Projekty opracowane przez studentów z grup eksperymentalnych łącznie dały się sprowadzić do 6 kategorii. Wyfaniając je, wzięłam pod uwagę 2 cechy:

- rodzaj lekcji (zajęć), których projekt dotyczył,
- cele założone do realizacji.

Podstawowe dane o projekcie zawierają tabele 14 i 15.

**Tabela 14.** Zestawienie danych o liczbie projektów\* i średniej ocenie w obrębie wyróżnionych kategorii

Nazwa kategorii projektów	A Lecje wychowawcze	B Lecje matematyki	C Inne lekcje szkolne	D Zajęcia pozalekcyjne	E Lecje myślenia twórczego	F Zajęcia pozaszkolne
Liczba projektów	14	10	10	10	9	1
Średnia ocena projektów danej kategorii	4,50	4,40	4,20	4,10	3,89	3,50

\* Liczba projektów jest równa z liczbą osób w grupie. Przy pomiarze testowym było brane pod uwagę nieco mniej osób, gdyż nie wszyscy uczestniczyli w  $P_p$  i w  $P_k$ .

**Tabela 15.** Zestawienie danych o liczbie projektów i średniej ocenie w grupach eksperymentalnych

	EMA	EMB	EMC	EBB
Liczba projektów	16	16	12	10
Średnia ocena	4,03	4,22	4,33	4,45

Oto krótka charakterystyka projektów wykonanych przez studentów.

### 1. Projekty zajęć twórczych przeznaczonych do realizacji na lekcjach wychowawczych

Złożono 14 takich prac. Zostały one ocenione najwyżej (średnia cena 4,5). Studenci zwrócili uwagę na ogromne możliwości wykorzystania czasu lekcji wychowawczych na świadome i celowe ćwiczenia różnych umiejętności uczniów oraz na ćwiczenia w zakresie rozwiązywania problemów. Głównymi celami tych prac było rozwijanie kontaktów interpersonalnych w starszych klasach szkoły podstawowej i w klasach szkoły średniej. Pragnę tutaj podkreślić, że o ocenie poprawności dobrania technik twórczych nie decydowała ich formalna klasyfikacja, lecz przydatność do realizacji celu. Możliwość zastosowania jednej i tej samej techniki są duże (przy niewielkich modyfikacjach instrukcji). O wartości i przeznaczeniu techniki treningowej decyduje całościowa koncepcja, którą się realizuje. Na przykład technika znana pod nazwą „Co by było gdyby...” w treningu E. Nęcki<sup>66</sup> zaliczana jest do zadań kształcących zdolności twórcze (zdolności rozumowania dedukcyjnego). Może ona stać się swoistą metodą nauczania, np. historii; nadaje się do zastosowania przy utrwalaniu wiedzy lub sprawdzaniu wiadomości.

Studenci wyszli z założenia, że lekcje wychowawcze w ich szkołach były zwykle nudne i przypadkowe. Uczniowie odrabiali na nich ciężkie lekcje, a nauczyciele wypełniali dzienniki lub uzupełniali założeń z realizacji programu swojego przedmiotu. Projekty zajęć twórczych przeznaczonych do realizacji na lekcjach wychowawczych tej grupy były najlepiej przygotowane od strony formalnej. Z reguły uwzględniono wszystkie elementy składowe projektu. Ćwiczenia logicznie dobrano do założonych celów. Studenci sięgali do ćwiczeń z literatury, z których na zajęciach nie korzystaliśmy. W praktyce udało się zrealizować cztery projekty. Jeden z nich, który dla ilustracji i całości przedstawię, był w pewnym sensie nietypowy. Dotyczył bowiem zajęć, które studentka samodzielnie przeprowadziła w liceum,

<sup>66</sup>E. Nęcka, *Trening...*, s. 73.

korzystając ze swoich prywatnych możliwości. Prezentuję go bez poprawek i skrótów. Został oceniony na ocenę bardzo dobrą (mimo pewnych uchybień merytorycznych).

Studentka K. K. (matematyka)

Bodźcem do napisania tego projektu była z jednej strony lektura książek pedagogicznych, a z drugiej własne doświadczenia, spostrzeżenia i refleksje. Nie tak dawno, bo zaledwie 2-3 lata temu sama byłam uczennicą liceum w niewielkim mieście. Mimo iż szkoła była na tak zwanym wysokim poziomie, to z perspektywy absolwenta mogę powiedzieć, że nie różniła się niczym od innych tego typu placówek w mieście. Zwykła „buda”, w której jeden dzień nie różnił się zbyt od drugiego. Lekcje były również bardzo schematyczne i mało ciekawe. W większości nauczyciele stawiali sobie za cel przekazanie nam pewnej wiedzy i umiejętności zgodnie z programem. Szkoła była głównie miejscem do słuchania i recytowania posiadanych wiadomości oraz odpowiadania na pytania, kiedy je ktoś stawia. Rozmowy na lekcji, dyskusje, nawet na tematy związane z zagadnieniami aktualnie omawianymi, karane były często oceną niedostateczną, albo wyrzuceniem z lekcji. Szkoła powinna być przecież miejscem, gdzie można swobodnie wymieniać myśli, wyrażając to, co się naprawdę sądzi, a nie to, co nauczyciel uważa za poprawne; organizować dyskusje, nawet wtedy, gdy wywołują hałas.

Właśnie te doświadczenia były głównym motorem mojego wyboru. Postanowiłam przeprowadzić lekcję wychowawczą, której namiastki sama nigdy nie przeżyłam. Usprawiedliwianie nieobecności, przeglądanie ocen, przerywane ostrymi uwagami wychowawczyni – to moje wspomnienia. Ja spróbowałam inaczej. Chciałam stworzyć uczniom szansę lepszego poznania siebie, poznania innych, a jednocześnie przeprowadzić mały trening twórczości. Potrzeba komunikowania się jest podstawową potrzebą człowieka, ponieważ stanowi warunek wszystkich pozostałych potrzeb. Nie ma miłości, bezpieczeństwa, aktywności bez kontaktu z ludźmi. Należy więc rozszerzać krąg kontaktów, czemu w szczególności ma służyć szkoła.

A więc jaka to ma być szkoła?... Otwarta. Otwarta na życie.

Terminologia:

**TWÓRCZOŚĆ, MYŚLENIE TWÓRCZE** – aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe; proces przynoszący nowy wytwór, oceniany w określonym czasie przez grupę jako trafny lub użyteczny.

**ORYGINALNOŚĆ** – coś niezwykłego, rzadkiego, osobliwego, coś nie będącego naśladownictwem.

**ORYGINALNOŚĆ MYŚLENIA** – zdolność, dzięki której człowiek może wytwarzać pomysły, które są zaskakujące, niezwykle i bardzo odmienne od dotychczas znanych prób rozwiązań.

**WYOBRAŹNIA** – to proces psychiczny, polegający na tworzeniu obrazów na podstawie posiadanych wyobrażeń.

**INTUICJA** – zdolność domyślania się i przewidywania, twórcza wyobraźnia, przeczucie, wyczucie; zdolność lub fakt dochodzenia do pewnych sądów i przekonań bez świadomego wnioskowania, a nawet bez uświadomienia sobie przesłanek uzasadniających dane przekonanie.

**MOTYWACJA** – do podjęcia czynności dla osiągnięcia określonego wyniku (celu); proces sterowania czynnościami, tak aby doprowadziły do osiągnięcia określonego wyniku. Motywacja w nauczaniu to zespół motywów (pobudek) wywołujących świadomą i aktywną postawę ucznia w uczeniu się.

**KOMUNIKOWANIE INTERPERSONALNE** – język ciała – polega na wykorzystaniu twarzy, gestów dla realizacji zamiarów komunikacyjnych.

Przygotowując tę lekcję, nie miałam z góry obranego jednego celu. Chciałam, aby te zajęcia były po trosze poznawcze, ćwiczeniowe, wychowawcze, aby były pewnego rodzaju odskocznią od rzeczywistości. Najważniejsze, aby każdy był sobą, był za siebie odpowiedzialny, będąc jednocześnie odpowiedzialnym za to, co się dzieje wokół; by przejawiał i rozwijał swoje zdolności, myśli, przyjaźnie oraz chęć poszukiwań twórczych. Chciałam, aby ćwiczenia przeze mnie zaproponowane pobudziły wyobraźnię, oryginalność oraz w pewnym stopniu ujawniły stosunki panujące w klasie i ułatwiły lepsze poznanie się. Ten mini trening twórczości miał również na celu wyposażenie uczestników w umiejętności przetwarzania nawykowych sposobów przyswajania informacji; umiejętność zwracania uwagi na innych, liczenie się z emocjami, postawami, myślami i działaniami pozostałych członków grupy. Ważna jest również zdolność szybkiego dostosowania się do nowych sytuacji, stawiania się w różnym położeniu, zdolność myślenia abstrakcyjnego oraz posługiwania się intuicją. Kiedy przygotowywałam się do tych zajęć zwróciłam uwagę na pewne zasady, związane z nauczaniem. Oto niektóre z nich.

Nauczyciel powinien z uwagą słuchać wszelkich nowych idei wychodzących od młodzieży i w wyraźny sposób okazywać, że są naprawdę twórcze i cenne. W ten sposób będzie zachęcał do kontynuowania prób znacznie cenniejszych, niż tylko reprodukcja wiadomości.

Ważna jest również umiejętność systematycznej oceny każdego pomysłu. W życiu codziennym obserwuje się bardzo często odrzucanie pomysłów bez ich zbadania. Na pierwszy rzut oka rozwiązanie może wydawać się



złe, nieodpowiednie do danej sytuacji, ale po głębszej analizie może okazać się, że nie jest pozbawione sensu.

Obecnie dużo mówi się również o tolerancji. Tolerancja religijna, wyznaniowa, tolerowanie „inności”, oryginalności – to szczególnie modne tematy. Zadaniem nauczyciela jest również wyrabianie tolerancyjnego stosunku do nowych pojęć. W praktyce szkoła kładzie szczególnie nacisk na uniformizację zachowania się. Wszelkiego rodzaju „odskoki” są krytykowane i tępiące. U nas inny, znaczny gorszy. Tolerancja wobec nowych myśli, idei powinna łączyć się z tolerowaniem twórczych indywidualności, które nieraz są nastawione buntowniczo i nie podporządkowują się bezwzględnie temu, co się powszechnie uważa za właściwe i „normalne”. Częstymi zjawiskami spotykanymi w szkole są także konflikty i wzajemne niechęci między jednostką szczególnie uzdolnioną twórczo a jej rówieśnikami. Zadaniem nauczyciela jest więc uczyć owe wyróżniające się jednostki takiego postępowania, które by z jednej strony pozwalało zachować twórcze przymioty, a z drugiej ograniczać niechęć otoczenia, zazdrość i zapewniać możliwość ujawniania posiadanego talentu. Ważne jest, aby zachowując pewność siebie, liczyć się z osobowością innych ludzi, nie postępować wrogo i agresywnie. Twórcze jednostki powinny unikać izolacji, nadmiernej skrytości oraz przesadnego krytykowania innych i wytykania im wad.

Zajęcia prowadziłam z uczniami drugiej klasy liceum ogólnokształcącego. Była to przeciętna klasa o profilu biologiczno-chemicznym, w której nigdy do tej pory nie były przeprowadzane tego typu lekcje. Uczniowie pochodzili z różnych środowisk, ale prezentowali w miarę jednolity poziom. Była to grupa heterogeniczna ze względu na płeć, licząca 20 osób. Zajęcia odbywały się w klasie szkolnej i były prowadzone w ramach lekcji wychowawczej. Specjalnie do tego celu zmieniliśmy nieco wygląd sali poprzez ustawienie ławek w tzw. podkowę. Ta modernizacja spowodowała, że uczniowie czuli się swobodniej i mogli widzieć się nawzajem bez odwracania się do tyłu.

Pracę w grupie rozpoczęłam oczywiście od przedstawienia się. Zarysowałam ogólny plan zajęć, wskazując na ich podstawowe cele. Od początku zauważało się atmosferę współpracy i życzliwości. Wcześniejsza rozmowa z wychowawczynią owej klasy umożliwiła mi z grubsza orientację w stosunkach tam panujących.

Na dobry początek zaproponowałam ćwiczenie „Poznajmy się”. Powszechnie wiadomo, że opinie o innych osobach kształtują się już przy pierwszym spotkaniu. Należy więc zadbać, aby to pierwsze wrażenie było jak najlepsze i trafne. Poprosiłam uczniów, aby podzielili się na pary, i aby każdy przygotował kilka zdań do przedstawienia swego partnera. W ten sposób uczniowie mogli przekonać się jak widzą ich inni i czy to

jest zgodne z ich własnym obrazem. Szczególnie interesujące były nietypowe sposoby prezentacji, w których uczniowie nie przywiązywali wagi do cech powierzchownych czy też cech nieważnych lub banalnych.

Wprowadzając do drugiego ćwiczenia, przypomniałam młodzieży film pt.: *Siedem życzeń*, w którym kot Rademenes spełniał życzenia chłopca. Uczniowie mieli za zadanie wyobrazić sobie, że mają takiego wspaniałego kota i... No właśnie i co? Czego sobie w takiej sytuacji zażyczyć? Pomysły były bardzo interesujące i różnorodne. Ćwiczenie to zarysowało kryteria, systemy wartości członków grupy, a jednocześnie pozwoliło ocenić wyobraźnię i pomysłowość poszczególnych osób.

Kolejne zadanie wymagało trochę więcej czasu. Z grupy dwudziestoposobowej wybrałam jedną i upewniłam się, że godzi się ona zostać bohaterem tego ćwiczenia. Osoba ta musiała opuścić na moment salę. W czasie jej nieobecności pozostali uczniowie zapisywali na tablicy, co o niej sądzą. Następnie osoba ta wróciła do klasy, przeczytała zapisane zdania i starała się odgadnąć „kto to napisał”. Swój sąd musiała jednocześnie uzasadnić, a uczeń, który w rzeczywistości był autorem tego tekstu wyjaśniał, co chciał przekazać. Ćwiczenie to pozwoliło w pewien sposób dostrzec strukturę grupy i sposób, w jaki jej członkowie postrzegają się nawzajem.

Celem następnego ćwiczenia było przede wszystkim nakłonienie grupy do niestandardowego spojrzenia na rzeczywistość. Po raz drugi musiałam dokonać wyboru. Dwóm uczniom powierzyłam rolę przybyszów z Marsa. Marsjanie długo przygotowywali się do wyprawy na Ziemię (namówili nawet szybki kurs nauki języka w ESKK) i zwracali się do grupy o wyjaśnienie, dlaczego rzeczy mają się tak, jak się mają.

Jedno z ostatnich ćwiczeń niosiło ze sobą odrobinę humoru, kpiny. W tym przypadku szczególne pole do popisu mieli uczniowie o zdolnościach aktorskich, recytatorskich. Wszyscy otrzymali kserokopię powszechnie znanego wiersza *Na straganie* („Na straganie w dzień targowy takie sły; szy się rozmowy”... itd.). Zadanie polegało na przeczytaniu tego utworu na jeden ze sposobów (komicznie, lirycznie, tragicznie, skandalizująco, dostojnie, entuzjastycznie, ze wzruszeniem). Interpretacje były naprawdę bardzo interesujące. Gesty, mimika twarzy dodatkowo zwiększały atrakcyjność wypowiedzi. Okazało się, że niektóre osoby mają pewne predyspozycje aktorskie.

Ostatnie ćwiczenie pozwoliło puścić wodze fantazji. Coś łatwego i przyjemnego, czyli wymyślanie najbardziej niestworzonych i niedorzecznych historii.

- Co by było, gdyby w każdą sobotę padał deszcz?
- Co by było, gdyby ludzie nagle stracili mowę?
- Co by było, gdyby góry leżały nad morzem?

O tym, że trening twórczości udał się, zdecydował w dużej mierze efekt grupy. Uczniowie współdziałali ze sobą i ze mną, starali się jak najlepiej wykonywać poszczególne zadania i zaskakiwali różnorodnością pomysłów. Staralam się nikogo do niczego nie przymuszać, niczego nie narzucać. Uczniowie chętnie wyrażali swoje zdania, starali się wypaść jak najlepiej. Myślę, że czas, jaki został przeznaczony na te zajęcia, nie był czasem straconym. Wręcz przeciwnie. Uważam, że podstawowe cele zostały zrealizowane. Wychowawczyni klasy również nie pozostała tylko biernym obserwatorem. Żywo angażowała się w wiele ćwiczeń, co było również pewną motywacją dla uczniów. To, że uczniowie lepiej się poznali, mieli okazję wymienić swoje poglądy, z pewnością zaowocuje w przyszłości. Może niektórzy pod wpływem opinii kolegów zmienią swoją postawę, staną się bardziej otwarci, serdeczni. Najlepszym dowodem dla mnie, że zajęcia udały się i nie była to stracona godzina, było to, że zostałam zaproszona na następną tego typu lekcję. Oczywiście z przyjemnością przyjąłam ten wyraz uznania i już zbieram materiały.

### *B. Projekty twórczej lekcji matematyki*

Projekty dotyczące tej tematyki znalazły się na drugim miejscu, jeżeli chodzi o średnią ocenę (4,4) i liczbę (10) złożonych prac. Autorami projektów byli studenci matematyki. Przygotowano je na podstawie zestawów ćwiczeń-zagadek matematycznych. Niektóre wymagały użycia klocków lub zapalek jako środków pomocniczych. Z uwagi na fakt, iż na wspólnych zajęciach na uczelni rozwiązywaliśmy tylko trzy zadania tego typu, warto podkreślić dużą inicjatywę i samodzielność pracy studentów. W tej grupie najczęściej sięgano do pozaobowiązkowej literatury. Można uznać, że te prace i pomysły były wynikiem samokształcenia i umiejętności zrealizowania swoich zainteresowań.

### *C. Projekty innych lekcji szkolnych*

Do tej kategorii zaliczyłam 10 prac. Ocenione zostały średnio na 4,2. Były to projekty lekcji przyrody (3), języka polskiego, muzyki (2), plastyki (2), wychowania fizycznego, historii. Ich wspólną charakterystyczną cechą było zastosowanie ćwiczeń z zakresu treningu twórczego w charakterze swoistych metod i środków dydaktycznych. Pięć z tych projektów przygotowały studentki z bibliotekoznawstwa, co stanowiło połowę prac w tej grupie. Nauczyciele-bibliotekarze często prowadzą lekcje za nieobecnych nauczycieli z różnych przedmiotów. Z tego punktu widzenia umiejętność przeprowadzenia ciekawych zajęć jest szczególnie cenna. W tej kategorii projektów studenci wykazali się największą pomysłowością. Wiele ćwiczeń wymyślili samodzielnie. Niektóre były bardzo oryginalne.

### *D. Projekty zajęć pozalekcyjnych*

Studenci przygotowali 10 takich prac, ocenionych średnio na 4,10. Wszystkie projekty przeznaczone były dla wybranych osób (np. ze względu na zainteresowania lub uzdolnienia), do realizacji poza normalnymi lekcjami. Zaplanowano je na zajęcia w ramach kółka matematycznego i kółka LOP, dla uczniów szczególnie uzdolnionych, dla uczniów zainteresowanych treningiem interpersonalnym lub rozwijaniem myślenia twórczego, w ramach zajęć świetlicowych.

Prace w tej grupie miały nierówny poziom – od zbiorów przypadkowych ćwiczeń po przemyślane, ciekawe propozycje. Główną ich wadą był brak wszystkich formalnych elementów struktury projektu.

### *E. Projekty lekcji myślenia twórczego*

Kształceniu umiejętności myślenia twórczego poświęcono 9 prac. Oparte one zostały na ćwiczeniach według koncepcji J. P. Guilforda. Zaplanowano je na lekcje wychowawcze i zajęcia pozalekcyjne. Niekorzystnie wyróżniały się od pozostałych prac niskim poziomem. Sądzę, że ich autorzy wychodzili z przekonania, iż najłatwiej jest przygotować projekt, składający się ze zbioru znanych i prostych zadań. O tym, jak było to złudne, świadczy średnia ocena tych prac – 3,89. Przede wszystkim charakteryzowały się przypadkowością w doborze

technik twórczych, błędami merytorycznymi oraz zbyt dużym „rozrzutem” w specyfice ćwiczeń proponowanych na jedną lekcję.

### *F. Projekt zajęć pozaszkolnych*

Dla jednej pracy – z uwagi na jej specyfikę – utworzyłam oddzielną kategorię. Był to projekt zajęć twórczych przewidziany dla osób bezrobotnych, zajęć w ramach szkolenia dla poszukujących pracy. Obejmował on zestaw ćwiczeń z zakresu treningu interpersonalnego. Sam pomysł był bardzo interesujący i oryginalny. Niestety wykonanie zdecydowanie słabsze, stąd ocena „dostateczny”.

Analizę projektów zajęć twórczych przygotowanych przez studentów kończę wynikami przedstawionymi w tabeli 16, informującymi o tematyce projektów powstałych w poszczególnych grupach eksperymentalnych.

Tabela 16. Zestawienie danych o liczbie projektów każdej kategorii powstałych w grupach eksperymentalnych

Nazwa kategorii projektów	Grupa				
	EMA	EMB	EMC	EBB	Σ
Lekcje wychowawcze	4	4	4	2	14
Lekcje matematyki	4	3	3	0	10
Inne lekcje szkolne	3	0	2	5	10
Zajęcia pozalekcyjne	3	4	2	1	10
Lekcje myślenia twórczego	2	5	0	2	9
Zajęcia pozaszkolne	0	0	1	0	1
Σ	16	16	12	10	54

### *Wyniki prac w grupach kontrolnych*

Studenci z grup kontrolnych w ramach pracy zaliczeniowej mieli przygotować recenzję wybranej książki z zakresu pedagogiki oraz wykład (pogadankę) na dowolny temat, dla dowolnej grupy osób. Oprócz opracowania strony merytorycznej, poleciłam im, aby spró-

bowali przygotować te prace w ciekawy, oryginalny sposób. Aby wyszli poza znane z teorii lub praktyki nudne formy odczytu czy referatu na rzecz nietypowego pomysłu.

**Tabela 17.** Zestawienie średnich ocen z recenzji przygotowanych w grupach kontrolnych

Grupa	KMD	KME	KBA
Liczba recenzji	14	12	10
Średnia ocena	4,13	4,28	4,36

Studenci mieli kłopoty ze znalezieniem odpowiednich publikacji do zrecenzowania. Na ich prośbę sporządziłam listę propozycji książek do recenzji. Tylko kilka osób sięgnęło do pozycji spoza listy. Były to jednak wybory przypadkowe. Wykonane prace były poprawne. Świadczyły o uważnej lekturze i analizie. Nie stwierdziłam natomiast w żadnej pracy istotnych elementów, które pozwoliłyby na określenie „praca twórcza”.

Podobne wnioski wysunęłam po analizie „wykładów pedagogicznych”. Były to mniej lub bardziej poprawne wykłady. Studenci skoncentrowali się na przedstawieniu strony merytorycznej. Pracom tym brakowało generalnie koncepcji całościowego opracowania. Dotyczyły one 4 grup tematycznych:

- problemu zagrożeń i patologii społecznych,
- problemu podkultur młodzieżowych,
- zagadnień poradnictwa pedagogicznego,
- problemów współczesnej młodzieży.

**Tabela 18.** Zestawienie danych o „wykładach pedagogicznych” przygotowanych w grupach kontrolnych\*

Temat wykładu	śr. ocena	Liczba prac w grupie			Σ
		KMD	KME	KBA	
Zagrożenia i patologie społeczne	4,24	6	6	3	15
Podkultury młodzieżowe	4,20	4	4	2	10
Poradnictwo pedagogiczne	4,02	1	-	2	3
Problemy młodzieży	3,85	2	1	1	4
Σ		13	11	8	

Kilka osób nie wykonało tych prac

Żadna z tych prac nie była nową propozycją wyjścia poza schemat typowego przedstawienia treści w oparciu o literaturę przedmiotu. Nie zaproponowano w nich metod aktywizacji słuchaczy i odpowiednich ćwiczeń, nie zadbano o dyskusję, nie skłaniano do samodzielnych poszukiwań.

Różnice formalnych ocen prac zaliczeniowych w grupach kontrolnych i eksperymentalnych są nieznaczne. Prace z grup eksperymentalnych zawierają jednak pewien element, który nie wystąpił w projektach grup kontrolnych. Otóż większość z nich (z wyjątkiem kilku nieudanych projektów zajęć rozwijających myślenie twórcze) stanowi oryginalne, nietypowe, twórcze propozycje prowadzenia typowych zajęć organizowanych przez nauczycieli w ramach ich czynności i obowiązków zawodowych. Projekty te nie są doskonałe pod względem metodycznym i merytorycznym, świadczą jednak o tym, że intencjonalne rozwijanie inwencji twórczej przynosi wymierne rezultaty. Poznawanie wiedzy o twórczości i technikach twórczych oraz udział w treningu twórczym sprzyjają umiejętnościom twórczej pracy pedagogicznej w sensie koncepcyjnym. Zaznaczyło się to w sferze opracowania całościowych koncepcji (projektów) zajęć twórczych, jak i w sferze projektowania oryginalnych ćwiczeń twórczych. Około 20% ćwiczeń umieszczonych w projektach było nowymi autorskimi pomysłami studentów. Sądzę, że kilka z nich wartych jest upowszechnienia.

#### 4.2.2. Analiza zajęć twórczych przeprowadzonych przez studentów

Lekcje twórcze w szkole przeprowadziło 6 studentek matematyki. Nie stosowałam żadnych form nacisku i specjalnych zachęt (np. w postaci podwyższonej oceny zaliczeniowej), aby skłonić do tego przedsięwzięcia więcej osób. Uznałam za właściwe, by lekcje przeprowadziły te osoby, które rzeczywiście chcą się sprawdzić po raz pierwszy w zawodzie, mają silną motywację prozawodową, skłonne są podjąć się pewnych działań przekraczających ich dotychczasowe doświadczenia, wymagających zwiększonego wysiłku i samokształcenia.

Moje „zachęty” ograniczyły się do tego, że podałam informację o możliwości przeprowadzenia zajęć twórczych w Społecznej Szkole Podstawowej w Kielcach. Krótko scharakteryzowałam warunki szkoły. Powiedziałam, że jest to próba „możliwości zawodowych” dla studentów. Będzie oceniana i dyskutowana w grupie studentów. Zaznaczyłam, że ocena nie będzie istotna, w przypadku niepowodzenia, dla zaliczenia przedmiotu, lecz będzie oceną dla studenta. Chciałam tym samym wyeliminować czynnik stopnia szkolnego jako niewątpliwe źródło stresu dla studentów prowadzących pierwsze lekcje. W ten sposób, sądzę, uniknęłam także sytuacji, w której lekcje twórcze prowadziliby studenci, którym zależałoby na poprawie oceny końcowej z pedagogiki lub tzw. bardzo dobrzy studenci, którzy kierowaliby się chęcią uzyskania wysokiej oceny. Chciałam, aby zajęcia twórcze były bardziej ćwiczeniami w ścisłym znaczeniu tego słowa, niż żeby stanowiły pokaz swoich umiejętności na ocenę. Nie zwalniało to z konieczności rzetelnego przygotowania się i przemyślenia szczegółów i wpłynęło z pewnością na liczbę podjętych praktycznie działań twórczych. Wielu studentów – czego dali wyraz w wypowiedziach ankietowych – uznało, że gdyby zajęcia trwały dłużej – 2 semestry – łatwiej byłoby im przeprowadzić zajęcia w szkole, ponieważ mieliby większy zasób doświadczenia i kompetencji.

Do przeprowadzenia „lekcji twórczych” nie zgłosił się nikt z grup EMB i EBA. Wskutek działania czynnika eksperymentalnego w grupie EMB zaszyły największe zmiany. Różnice między pomiarem końcowym a początkowym wszystkich czterech zmiennych składających się na ZZ<sub>1</sub> były istotne statystycznie. W porównaniu do innych grup projekty EMB zostały ocenione jako przeciętne. Sądzę, że fakt ten potwierdza słuszność założenia badawczego i założenia, które przyjął, konstruując program przedmiotu. Chodzi mianowicie o rozłączne traktowanie treningu twórczości i kształtowania umiejętności twórczych działań pedagogicznych. Trening twórczości jest niewystarczający dla nauczycieli z punktu widzenia podejmowania przez nich twórczej pracy. Co więcej, przygotowanie dobrej koncepcji, dobrego projektu takiej pracy nie warunkuje jego realizacji praktycznej. Koncepcje zajęć twórczych zostały najwyżej ocenione w grupie EBA. Jednak żadna ze studentek z bibliotekoznawstwa nie przeprowadziła lekcji w szkole. W tym przypadku wynika to zapewne z małej identyfikacji zawodowej studentek. Przypomnę, że większość z nich trafiła na WSP



i na bibliotekoznawstwo przypadkowo. Tylko trzy osoby wyraźnie określiły się jako bibliotekarki i nauczycielki jednocześnie. Pozostała część, jeśli już wskazywała na plany i zainteresowania pracą w bibliotece, to oddzielała ją od pracy w szkole.

Sądzę, że powyższe zjawiska raz jeszcze zwracają uwagę na rolę i znaczenie motywacji w podejmowaniu działań twórczych. Mimo uzdolnień w zakresie myślenia twórczego, mimo umiejętności przygotowania koncepcyjnego, tak niewiele osób podjęło się próby działań praktycznych. Studenci matematyki tłumaczyli to poczuciem niekompetencji zawodowej i brakiem pewnego rodzaju odwagi. Studenci bibliotekoznawstwa – brakiem zainteresowania pracą nauczycielską. Zapewne też niektórym osobom po prostu nie chciało się podejmować większego wysiłku i dodatkowej pracy. Chciałam jednak, aby do prowadzenia lekcji w szkole zgłosiły się osoby z najsilniejszą motywacją prozawodową. Cztery studentki, które przeprowadziły takie zajęcia pochodziły z grupy EMC, dwie z EMA. Wszystkie chciały zostać nauczycielkami. Szczegółowa analiza wykazała, że osiągnęły w TMT<sub>1</sub> i TMT<sub>2</sub> wyniki wyższe od przeciętnych w swoich grupach, ale nie najwyższe. Ich projekty były ocenione na plus dobry (4) i bardzo dobry (2). Cztery z nich dotyczyły zakresu treningu interpersonalnego, dwa – twórczych lekcji matematyki.

Realizację dwóch zajęć oceniłam jako mniej udaną. Przede wszystkim studentki miały kłopoty z dyscypliną na lekcji. Wykonywanie ćwiczeń twórczych wiąże się ze wzmożoną aktywnością uczniów. Wprowadzenie elementów rywalizacji powoduje, że niektórzy uczniowie używają „sily głosu”, a więc studentki powinny sobie radzić z tą sytuacją, czego w tym wypadku nie umiały. Oprócz tego wdawały się w dyskusje z uczniami, co powodowało, że traciły kontrolę nad przebiegiem zajęć. Pozostałe zajęcia uznałam za udane. Uczniowie byli zadowoleni ze wszystkich zajęć ze studentkami. Na pamiątkę zostawili sobie kartki z rozwiązaniami różnych ciekawych zadań, a także mini-prace plastyczne (z zakresu giętkości i oryginalności myślenia). Prace te znalazły swoje miejsce w klasowej gazetce ściennej. Z opinii wychowawców klas wynika, że uczniowie z niecierpliwością oczekują na następne lekcje twórcze. Ci sami wychowawcy zgłosili jednocześnie wykaz problemów, których podjęcie podczas zajęć twórczych może ułatwić im rozwiązanie bieżących problemów wychowawczych w klasie.

Podczas prowadzenia zajęć studentki popełniały różne błędy. Dla mnie stanowią one wskazówkę dotyczącą dalszej pracy nad modyfikacją programu przedmiotu. Uwagę zwróciły następujące błędy:

1. Błędy w sferze werbalnej. Były to zarówno proste błędy językowe, jak i wady wymowy, wymagające ćwiczeń logopedycznych. Raził także niewłaściwy sposób mówienia – zbyt szybko, zbyt cicho, niewyraźnie.

2. Błędy w sferze komunikacji niewerbalnej – sprowadzały się głównie do tego, że kontakt niewerbalny z uczniami był niewielki. Popełniano podstawowe przeoczenia; kiedy to np. studentka pisząc coś na tablicy (stojąc plecami do uczniów), jednocześnie wydawała polecenie wykonania zadania.

3. Studentki traktowały klasę nierówno. Więcej uwagi poświęcały tym, którzy szybciej i ciekawiej wykonywali zadania.

4. W zajęciach pojawiały się dłużyzny. Tempo pracy uczniów było mocno zróżnicowane. Uczniowie, którzy skończyli zadanie – nudzili się. Maruderzy nie byli motywowani do efektywniejszej pracy. Odbijało się to na tempie prowadzonych zajęć.

5. Kłopoty z dyscypliną: z hałasem na lekcji, ze złośliwymi uwagami pod adresem koleżanek i kolegów, z motywowaniem do udziału w zadaniach grupowych, z animozjami dziewczęta-chłopcy. Sądzę, że część problemów z utrzymaniem właściwej dyscypliny wynika z tego, iż niektórzy uczniowie wyszli z założenia, że podczas zajęć ze studentkami mogą sobie na więcej pozwolić. Problemy te były prawie nieistotne podczas zajęć, które osobiście przeprowadziłam w obu klasach.

Pragnę podkreślić również pozytywne strony zajęć przeprowadzonych przez studentki. Były to przede wszystkim:

1. Dobre przygotowanie merytoryczne do zajęć. Studentki dobrze znały zadania, polecenia do nich i sposoby wykonania. Nie było po-nytek i błędów rozwiązań.

2. Dobre rozplanowanie czasu zajęć.

3. Respektowanie zasad prowadzenia zajęć twórczych.

4. Wytworzenie przyjaznej, sympatycznej atmosfery na lekcji, która ułatwiała współpracę przy wykonywaniu jednych zadań, a rywalizację przy innych.

5. Plastyczność w posługiwaniu się konspektem przygotowanych zajęć. Na prośby uczniów studentki potrafiły kontynuować ćwiczenia,

które uczniom spodobały się, rezygnując z tych, które „były zaplanowane”. Nie wpływało to na logiczną strukturę zajęć.

Ilustracją zajęć twórczych przeprowadzonych przez studentki będzie lekcja matematyki, przygotowana i przeprowadzona przez studentkę K. K. (matematyka, grupa EMA). Z dydaktycznego punktu widzenia jest to lekcja utrwalająca poznany materiał.

### *Zajęcia twórcze nt. „Myślenie twórcze na lekcji matematyki”*

Prowadząca: studentka K. K.

Klasa: VI

Cele:

- utrwalenie podstawowych umiejętności matematycznych,
- rozwijanie zainteresowań matematycznych,
- rozwijanie aktywności poznawczej uczniów,
- kształtowanie cech myślenia twórczego,
- rozwijanie umiejętności rywalizacji i współpracy przy wykonywaniu ćwiczeń.

Formy pracy:

- indywidualna,
- zbiorowa,

Metody pracy:

- ćwiczenia,
- metoda problemowa.

Czas – 45 minut.

Sposób oceny zajęć – na podstawie obserwacji aktywności uczniów, ich zaangażowania w wykonywanie zadań oraz liczby i jakości zgłaszanych pomysłów.

Literatura, na podstawie której powstał projekt tych zajęć:

Sz. Jeleński: *Lilavati – rozrywki matematyczne*.

T. Lewowicki: *Kształcenie uczniów zdolnych*.



G. Polya: *Odkrycie matematyczne*.


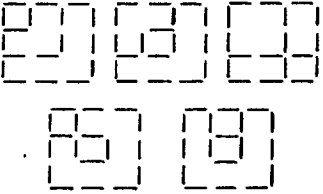
H. Steinhaus: *Kalejdoskop matematyczny*.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

Etap zajęć	Czynności prowadzącego	Czynności uczniów
Organizacyjny	<p>Przedstawienie się prowadzącego. K. K. krótko mówi o celu lekcji, którą przygotowała oraz o podstawowych warunkach sprzyjających wykonywaniu ćwiczeń i daniu szansy wszystkim w znajdowaniu rozwiązań. Podkreśla konieczność zachowania porządku i nie przekrzykiwania się.</p>	<p>Uczniowie wykazują zainteresowanie tym, co ich czeka na lekcji.</p>
Wstępny	<p>Studentka proponuje na początek ćwiczenie z cyklu „Poznajmy się”. Polega ono na tym, że uczniowie mówią kolejno swoje imię i imię osób, które przedstawiały się przed nimi. Zaczyna studentka. Mówi: „Jestem K.” Potem pierwszy uczeń mówi, wskazując na studentkę: „To jest K. Ja jestem Adam”, itd. aż do momentu, kiedy znowu przypada kolej na prowadzącą lekcję, która stara się zapamiętać i powtórzyć po kolei imiona wszystkich dzieci w klasie.</p>	<p>Pilnie wykonują ćwiczenie. Niektórzy mówią „To jest pani K.”, zamiast „To jest K.”. Czasami myślą imiona, co wywołuje śmiech, ale i zakłopotanie. Po wykonaniu ćwiczenia stwierdzają, że wbrew pozorom było ono trudne.</p>
Realizacyjny	<p>Studentka przechodzi do fazy właściwej problematyki zajęć. Podaje treść i polecenie zadania:</p>	
Zadanie 1	<p>Mamy następujące liczby 9, 9, 2, 4. Używając czterech symboli działań: „+”, „-” i „x” oraz jednego nawiasu, utwórz takie działanie, które jest równe 4.</p>	

		Uczniowie samodzielnie poszukują rozwiązania. Po 8 minutach 2 osoby (niezależnie) znajdują rozwiązanie: $(9-9) \times 2 + 4 = 4$ Zapisują je na tablicy.
	Studentka zapisuje jeszcze inne możliwe rozwiązanie: $(9+9-2):4=4,$	
Zadanie 2	W trakcie, gdy uczniowie rozwiązują zadanie pierwsze, K. K. napisała na tablicy strukturę zadania drugiego: $2 \ 2 \ 2 = 6$ $3 \ 3 \ 3 = 6$ $4 \ 4 \ 4 = 6$ $5 \ 5 \ 5 = 6$ $7 \ 7 \ 7 = 6$ $8 \ 8 \ 8 = 6$ $9 \ 9 \ 9 = 6$	
	Polecenie brzmi: Spraw, aby wynik działań był równy 6. Możesz używać nawiasów i wykorzystywać znane Ci działania matematyczne.	Samodzielna praca uczniów nad rozwiązaniem zadania.
	Studentka chwali uczniów, którzy znaleźli wszystkie poprawne rozwiązania. Uzupełnia podane odpowiedzi o trzy możliwości: $2 \times 2 + 2 = 6$ $4 + 4 - \sqrt{4} = 6$ $6 \times 6 : 6 = 6$	Kiedy połowa uczniów znalazła już wszystkie rozwiązania, po kolei podchodzą do tablicy, uzupełniają schemat o brakujące działania. Znalaziono rozwiązania dla wszystkich przypadków. Oto one: $2+2+2=6$ $3 \times 3 - 3 = 6$ $\sqrt{4} + \sqrt{4} + \sqrt{4} = 6$ $5 + (5:5) = 6$ $6 + 6 - 6 = 6$ $7 - (7:7) = 6$ $\sqrt[3]{8} + \sqrt[3]{8} + \sqrt[3]{8} = 6$ $\sqrt{9} \times \sqrt{9} - \sqrt{9} = 6$

Zadanie 3	K. K. rysuje na tablicy kwadrat. Polecenie brzmi: Podziel kwadrat na 8 części, których pola płaszczyzny są równe. Uczyń to na jak najwięcej sposobów.	Uczniowie pracują samodzielnie. Najszybciej rozwiązuje to zadanie po raz kolejny ta sama uczennica. A. Uczniowie informują, że jest ona najlepsza z matematyki i szykuje się do udziału w olimpiadzie przedmiotowej.
	Studentka prosi uczennicę A. by poczekała na rozwiązania innych uczniów. Sprawdza jej odpowiedzi. Są wszystkie możliwe.	Uczniowie wskazują na 3 spośród 4 możliwych rozwiązań:  Czwartą możliwością rysuje na tablicy uczennica A: 
Zadanie 4	Studentka prosi uczniów, aby podzielili się na grupy.	Uczniowie, bez większych dyskusji, decydują o podziale na grupy chłopców i dziewcząt. Zajmują miejsca w klasie tak, aby być w grupach.
	K. K. rozdaje uczniom pudełko zapalek (z odciętymi czubkami), każdej grupie jedno i podaje polecenie: Ułożono z zapalek takie oto absurdalne równanie (jak niżej). Jak przełożyć tylko jedną zapalną, aby to było prawdą? $VII = I$	Uczniowie pracują w grupach. Po wielu próbach, poszukiwania okazują się nieskuteczne.
	Wobec braku rozwiązań uczniów studentka zapisuje na tablicy rozwiązanie. $\sqrt{I} = I$	Okrzyki uczniów, że to było takie łatwe, a nikt nie wpadł na rozwiązanie.

Zadanie 5	K. K. P odaje kolejne polecenie: Ile zapatek sklada się na kilometr?	Uczniowie w obu grupach mierzą i liczą. Podają niemal w tym samym czasie odpowiedzi nieznacznie różniące się.
	Studentka pyta, czy ktoś zna inną odpowiedź lub inny sposób rozwiązania tego zadania.	Trwa dyskusja w grupach. Dziewczęta znalazły odpowiedź, która brzmi: KILOMETR i polega na ułożeniu słowa z 25 zapatek.
	Studentka chwali grupę dziewcząt.	Zbliża się koniec lekcji, ale chłopcy proszą o jeszcze jedno zadanie z zapatkami, aby mogli mieć szansę na rewanż.
Zadanie 6	<p>Studentka przedstawia rysunek</p>  <p>i polecenie: Mamy 24 zapatki, ułożone jak na rysunku. Trzeba zabrać 6 zapatek, aby powstały 3 kwadraty. Znaleźć należy jak najwięcej rozwiązań.</p>	
	W czasie, gdy uczniowie pracują studentka układa na podstawie pięć poprawnych rozwiązań:	Trwa intensywna praca uczniów w grupach.
	 <p>Studentka pokazuje możliwe prawidłowe odpowiedzi.</p>	Dzwonek kończy pracę w obu grupach. Chłopcy i dziewczęta skrywają swoje rozwiązania przed konkurentami. Okazuje się, że chłopcy znaleźli 3, a dziewczęta 4 rozwiązania. Chłopcy obiecują „odegrać się” przy okazji następnym takich ćwiczeń. Proszą o zostawienie im pudełka z zapatkami.

	Studentka dziękuje uczniom za pilną i zdyscyplinowaną pracę na lekcji. Króciutko sumuje ich dokonania. Żegna się z uczniami.	
	Uwaga. Lekcja została przedłużona na wyraźną prośbę uczniów. Dziewczęta nie oponowały. Studentce udało się wytworzyć serdeczną atmosferę na lekcji.	Trwa przerwa. Uczniowie nie wychodzą z klasy. Komentują lekcję. Wchodzi wychowawca. Uczniowie mówią mu z entuzjazmem „co było”, dzielą się wrażeniami i swoimi osiągnięciami.

#### 4.3. „Pedagogika twórczości” w ocenie studentów

Pod koniec spotkań ze studentami prosiłam ich o udział w ankiecie oceniającej zajęcia z „pedagogiki twórczości”. Oceny studentów mogły wzmocnić wyniki eksperymentu lub, będąc negatywnymi, zmusić mnie do ich weryfikacji. Opinie, sądy, oceny współtworzą postawy. Studenci mieli wskazać to, co najbardziej się podobało, co było interesujące, co uważają za wartościowe z punktu widzenia pracy zawodowej i samorozwoju. Przede wszystkim chodziło jednak o uwagi krytyczne, wytknięcie błędów, wskazanie niejasności, konieczności udokonalenia zajęć i możliwości modyfikacji.

Studenci porównywali „pedagogikę twórczości” z innymi zajęciami, które już zaliczyli. Na tle innych przedmiotów ocena była bardzo korzystna. Wszyscy uczestniczyli w tego typu zajęciach po raz pierwszy. Większość pragnęłaby prowadzić „lekcje twórcze” w swojej przyszłej pracy zawodowej. Przyznawali, że zabrakło im odwagi, aby przeprowadzić w ramach zajęć prawdziwą lekcję w szkole. Łatwiej byłoby podjąć taką decyzję po dwóch semestrach tego rodzaju zajęć na uczelni.

Studenci w swoich wypowiedziach koncentrowali się przeważnie na 4 aspektach ocenianych zajęć:

- a) atmosferze zajęć,
- b) stronie merytorycznej,
- c) walorach samokształceniowych,
- d) osobie prowadzącej.



Dalszą analizę wypowiedzi studentów przeprowadzę według wyróżnionych tu kategorii.

Ad a) Lekcje, które studenci znają z autopsji, były prowadzone według schematu; zwykle nudne i stresujące. Pierwsze zajęcia w ramach „pedagogiki twórczości” potraktowane zostały z powątpiewaniem w ich wartość i z dystansem. Niektórzy sądzili, że i tak wcześniej lub później pojawią się niezapowiedziane kartkówki i nudne referaty. Po krótkim czasie studenci zorientowali się, że podstawowe założenia są konsekwentnie realizowane. Bezstresowy sposób prowadzenia zajęć zachęcał do systematycznego uczęszczania na nie, co więcej zaczęto oczekiwać tych zajęć. A z frekwencją rzeczywiście nie było żadnych kłopotów.

Wysoko oceniona została możliwość wypowiadania się „na luzie”, aprobatą każdego pomysłu, każdej wypowiedzi. „Każdy mógł się czymś wykazać i naprawdę zaistnieć na tle grupy. Jeżeli komuś »nie powiodło się« nadrabiał na kolejnych ćwiczeniach”. W zajęcia wszyscy mocno angażowali się, do pracy mobilizował aktywny udział osoby prowadzącej. Prawie każde ćwiczenia „kontynuowane” były na przerwach między zajęciami, a dyskusje przenosiły się do akademików. Nie było obawy ośmieszenia. „Zajęcia z pedagogiki były zaprzeczeniem tezy, że jedynie za pomocą stresu, straszenia, karania można egzekwować posłuszeństwo i dyscyplinę. Przekonaliśmy się, że tzw. luz może również mobilizować do pracy i inspirować pomysły”.

Ad b) „Pedagogika twórczości” uznana została za bardzo ciekawy przedmiot. Studenci podkreślili jasność i klarowność podejmowanych kwestii: „wiadomo było, czego mamy się nauczyć i do czego to się może przydać”. Sposobność wykonywania ćwiczeń twórczych spowodowała, że dobrze je pamiętają, wiedzą jak trudno je wykonać, ile trzeba przy tym pokonać barier oraz jak wiele satysfakcji może przynieść ich realizacja. Będą o tym pamiętać, wymyślając ciekawe ćwiczenia dla swoich uczniów. Po raz pierwszy mogli uczyć się nowych rzeczy, poznając je praktycznie. Twierdzili: „Zwykle poznając nawet coś ciekawego na zajęciach, omawiamy to tylko, nie mając możliwości innego poznania. Zabawowy niekiedy charakter ćwiczeń pozwalał zgłębić tajniki zdolności i psychiki człowieka w sposób lekki, łatwy i przyjemny. Studenci zwrócili uwagę na ciekawe zastosowanie metody referatowej. Zrozumieliśmy, że pedagogika może być ciekawa,

a my jako nauczyciele nie nudni. Ćwiczenia pozwoliły spojrzeć studentom na wiele problemów szkolnych, z drugiej strony, poznać swoje możliwości i ograniczenia. Studenci podkreślili, że zainteresowała ich zalecana literatura.

Ad c) Tę grupę opinii najlepiej niech scharakteryzuje cytat: „Każdy na pewno odkrył jakieś swoje tajemnice podczas zajęć”. Wysoko ocenili jasne warunki i cele wykonywanych ćwiczeń. Po raz pierwszy mieli okazję, by uświadomić sobie pewne struktury psychiczne i blokady emocjonalne, których na co dzień nie wyrażali. Swoje umiejętności mogli porównać ze sprawnością koleżanek i kolegów, pomysłysto zdystansować do innych, spostrzeganie i interpretowanie świata odnieść do pozostałych osób. „Od czasu zdobycia za zajęciach z pedagogiki nowych doświadczeń czuję się tak, jakbym na nowo przejrzał na oczy”.

Ad d) Najważniejsze były trzy sprawy. Podkreślono sprawny sposób prowadzenia zajęć, konsekwencję wymagań, życzliwą ocenę oraz współdziałanie ze studentami. Zwrócono uwagę na fakt, że osoba prowadząca zajęcia zawsze była przygotowana do zajęć. Tę opinię pozostawię bez komentarza. Postawę partnerską potraktowano wręcz jako pewien wzór, inspirujący do podobnych zachowań w samodzielnej pracy.

Ocen wyraźnie negatywnych nie było. Studenci zgłaszali raczej uwagi i drobne spostrzeżenia. Oto ich pełny wykaz:

- niski poziom kilku referatów, które były nudne i szczególnie raziły wobec ciekawej i interesującej całości zajęć,
- niejasność celowości niektórych ćwiczeń,
- za zbyt szybkie uznano rozwiązywanie fragmentów testów inteligencji i testów twórczości (ćwiczenie miało na celu poznanie różnicy między tymi dwoma rodzajami zdolności),
- uznano, że były ćwiczenia, których wykonanie przerastało zasób doświadczeń studentów,
- stwierdzono, że powinni otrzymać więcej możliwości do wykorzystania własnej pomysłowości i wykazania się inicjatywą,
- postulowano, aby na zajęciach obowiązkowo wykonywać więcej prac samodzielnych,
- wyrażano przypuszczenie, że gdyby zajęcia trwały dłużej, więcej osób pokonałoby barierę obaw i poczucia niekompetencji.

Ocena przedmiotu i poglądy wyrażone przez studentów są zbieżne z pozytywnymi opiniami, które zebrała K. Bieluga<sup>467</sup> od uczestników treningu twórczego dla studiujących nauczycieli. Dokonana ocena nie była dla nie zaskoczeniem, gdyż pozytywne opinie o przedmiocie odbierałem od studentów po każdych zajęciach. Zajęcia z „pedagogiki twórczości” ukazały im perspektywę bycia innym, twórczym nauczycielem, dostrzegli też możliwości realizowania zasad, od których w praktyce – także szkoły wyższej – odchodzi się; przede wszystkim zasady podmiotowości.

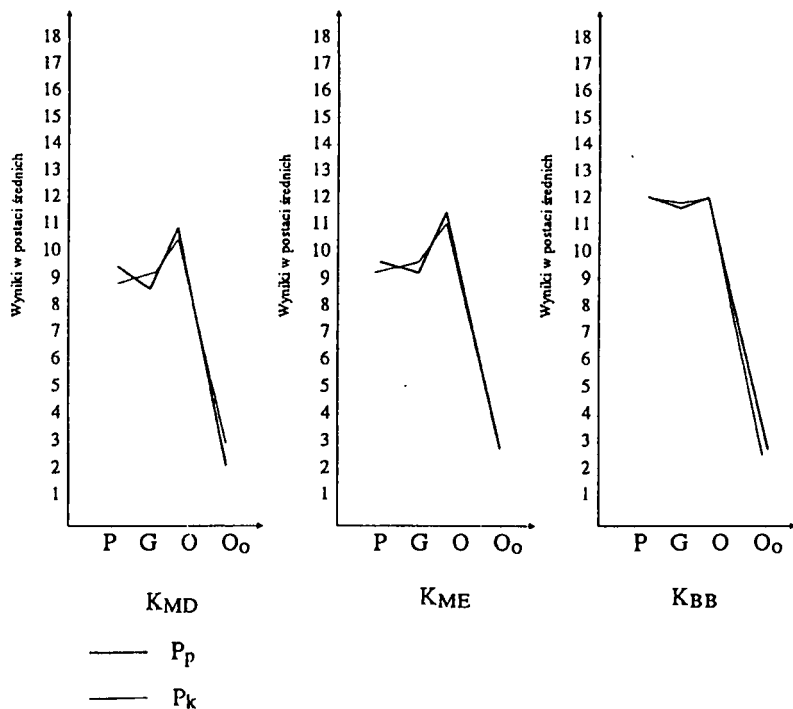
---

<sup>467</sup> K. Bieluga prezentowała je w sekcji pedeutologicznej podczas obrad IV Zjazdu PTP w Rembertowie, w lutym 1993 roku.

## Rozdział 5

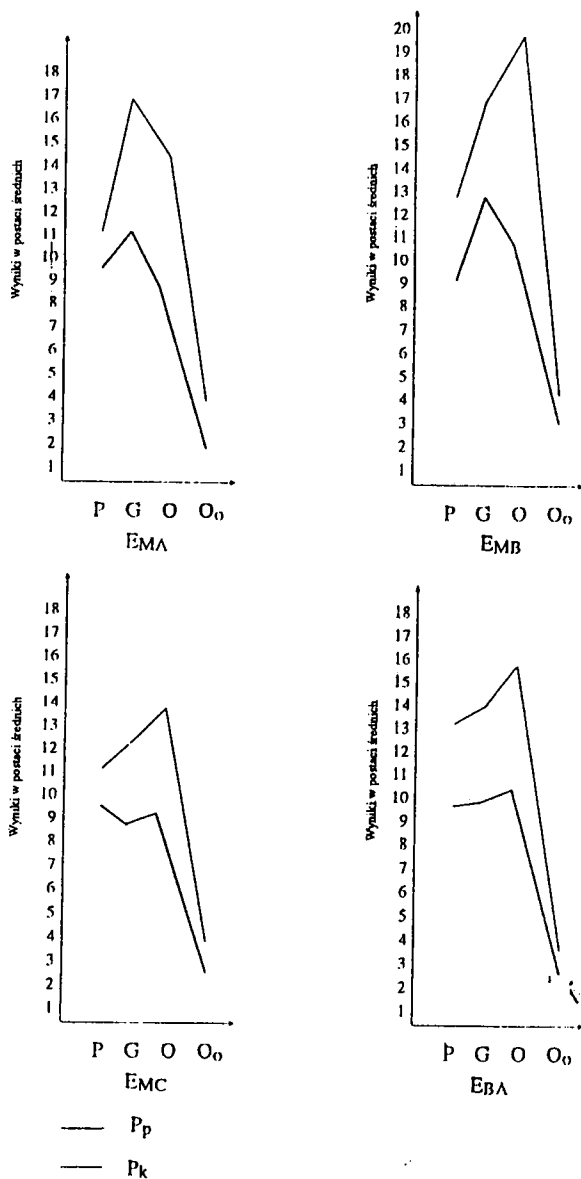
# UOGÓLNIENIA I WNIOSKI

Wskutek realizacji programu „pedagogiki twórczości” w grupach eksperymentalnych zaszły istotne zmiany w zakresie poziomu zdolności myślenia twórczego. W grupach kontrolnych różnice między Pk Pp były niewielkie i nieistotne. Rysunki 2 i 3 ilustrują różnice w pomiarze czterech zmiennych składających się na ZZ1 w grupach kontrolnych i eksperymentalnych.



P – płynność, G – giętkość, O – oryginalność, Oo – oryginalność (opowiadania)

Rysunek 2. Wyniki grup kontrolnych



P – płynność, G – giętkość, O – oryginalność, Oo – oryginalność (opowiadania)

Rysunek 3. Wyniki grup eksperymentalnych

Przyjęta procedura badawcza, a w niej techniki statystyczne (test „t” – studenta), dają możliwość zastosowania tzw. „testu testów”<sup>468</sup>. Pozwala on na „dokonanie syntezy wyników badań przez określenie łącznego, ustalonego na podstawie wszystkich badań, prawdopodobieństwa odrzucenia  $H_0$ ”<sup>469</sup>, (oznaczonego przez wartość alfa). W rezultacie syntezy wyników badań nad zróżnicowaniem poziomu zdolności myślenia twórczego w zależności od działania bodźca eksperymentalnego mogą stwierdzić, że jest ono wysoce istotne, co prezentuje tabela 19.

**Tabela 19.** Zestawienie wyników uzyskanych w grupach eksperymentalnych po zastosowaniu testu testów

Cecha myślenia twórczego	Wyniki grup eksperymentalnych
Płynność	$\vartheta = 8; \chi^2 = 23,00 \quad \alpha = 0,004$
Giętkość	$\vartheta = 8; \chi^2 = 38,55 \quad \alpha = 0,001$
Oryginalność	$\vartheta = 8; \chi^2 = 37,81 \quad \alpha = 0,001$
Oryginalność (opowiadania)	$\vartheta = 8; \chi^2 = 29,26 \quad \alpha = 0,001$

Jak wynika z danych statystycznych, zmienna eksperymentalna spowodowała istotny wzrost poziomu wszystkich czterech badanych zdolności myślenia twórczego. Zadziałała jednak „nierówno”, dając inne wyniki w poszczególnych grupach eksperymentalnych. Wynik taki jest oczywisty. Trudno byłoby bowiem się spodziewać, że przy dużej liczbie zmiennych pośredniczących wyniki w każdej grupie E będą identyczne.

Najbardziej podatną na zmiany w zakresie uzdolnień myślenia okazała się grupa E<sub>MB</sub>, w której wszystkie różnice są istotne statystycznie. Najślabsze wyniki po zadziałaniu ZN<sub>E</sub> uzyskała grupa E<sub>MC</sub>, w której wielkość „t” zbliżała się zawsze do 2,00, ale tylko w zakresie giętkości myślenia okazała się istotna statystycznie ( $t=2, 51$ ). Fakty powyższe dają się wytłumaczyć działaniem zmiennych pośredniczących. Nie podlegały one pomiarowi w  $P_p$  lub  $P_k$ , natomiast były obserwowane podczas trwania eksperymentu. Moje spostrzeżenia są następujące.

<sup>468</sup> A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987, s. 253.

<sup>469</sup> Tamże.

Program i założenia pedagogiki twórczości najtrudniej przychodziło mi realizować w grupie E<sub>MC</sub>. Studenci ci najdłużej odnosili się do tego, co im proponowałam, z rezerwą, obawą i nieufnością. Potrzebowałam relatywnie więcej czasu, aby zainteresować ich przedmiotem i wciągnąć do pracy. Tempo wykonywania ćwiczeń było wolniejsze niż w innych grupach E. W tej grupie najczęściej obserwowałam przypadki niepodjęcia lub wycofywania się z ćwiczeń. Studenci zadawali więcej pytań o szczegóły techniczne zadań, potrzebowali więcej czasu na ich wykonanie, popełniali więcej błędów technicznych. Przejawiali najmniejszą aktywność własną. Odniosłam wrażenie, że grupa ta była najbardziej zróżnicowana pod względem cech temperamentu, zainteresowań i ambicji, co niewątpliwie wpływało na to, że była najmniej zgrana. Sądzę, że dość wymownym wskaźnikiem zmian, jakie w niej zaszły, a których nie uchwyciło badanie testowe, jest fakt, że właśnie ci studenci w wypowiedziach ankietowych wyrazili najpochlebniejsze opinie dotyczące prowadzonego przedmiotu.

Najlepiej prowadziło się zajęcia w grupie E<sub>MB</sub>. Studenci byli bardzo aktywni, pracowali w szybkim tempie. Byli weseli i dowcipni, mieli ciekawe i oryginalne pomysły, a jednocześnie potrafili skoncentrować się na wykonywaniu zadań. Byli także najbardziej otwarci na moje propozycje. Grupa E<sub>MA</sub> wyróżniła się tym, że przygotowano w niej najciekawsze referaty. Zaprezentowano interesujące pomysły w zakresie przekazywania wiedzy. Współpracę z grupą eksperymentalną z bibliotekoznawstwa oceniam dobrze, choć była to grupa jednorodna pod względem płci. Z moich dotychczasowych doświadczeń wynikało, że lepiej pracuje się w grupach zróżnicowanych. W przypadku „pedagogiki twórczości” nie miało to jednak znaczenia.

Warte podkreślenia jest, że ZN<sub>E</sub> podobnie „zadziałała” w grupach matematycznych i w grupie bibliotekoznawstwa. Na szczegółowe porównania nie pozwala przyjęty plan eksperymentu. Z dużym prawdopodobieństwem wnioskować można, jak sądę, o pewnym uniwersalnym charakterze programu „pedagogiki twórczości”, który przynosi podobne skutki wśród studentów o zainteresowaniach ścisłych, jak i zainteresowaniach humanistycznych.

Zaobserwowane zmiany w zakresie pomiaru zdolności myślenia twórczego dają się wytłumaczyć w kontekście reguł prowadzenia treningu twórczego. Elementy treningu twórczego stanowiły ważną część „składową” ZN<sub>E</sub>. Niewątpliwie też (wynika to z podstaw teore-

tycznych) to on głównie wpływał na zmiany w zakresie zdolności twórczych mierzonych testami. Nigdy nie jest tak, że w tym samym czasie uda się w różnych grupach wytworzyć klimat grupowy sprzyjający efektywności treningu twórczego. Sądzę, że po prostu skład osobowy – cechy osobowościowe studentów z grupy EMC spowodowały, że tempo i stopień zmian postaw twórczych (mierzonych w zakresie zdolności twórczych) były tu wolniejsze niż w pozostałych grupach. Wniosek ten potwierdzają uwagi studentów zawarte w wypowiedziach ankietowych, w których sugerowano wydłużenie czasu trwania zajęć z pedagogiki twórczości do dwóch semestrów. Podczas realizacji nowego przedmiotu studenci nabyli umiejętności twórczej pracy pedagogicznej. Znalazło to swój wyraz w pracach zaliczeniowych oraz w kilku samodzielnie przeprowadzonych zajęciach z uczniami w szkole.

Prace były bardzo różnorodne i zostały wysoko ocenione. Autorami najlepszych projektów były studentki z grupy eksperymentalnej z bibliotekoznawstwa. Grupa ta wypadła „przeciętnie” w pomiarze estetycznym; nikt nie przeprowadził zajęć w szkole. Na wysoki wynik studentek – nie kwestionując umiejętności w zakresie opracowania twórczych projektów pracy pedagogicznej – być może wpłynęły także ich „zdolności humanistyczne”, związane z umiejętnościami logicznego formułowania myśli i łatwości w posługiwaniu się językiem. Wspominam o tym, ponieważ studenci matematyki wiele problemów mieli z pisaniem projektu, z przelaniem na papier swoich pomysłów.

Z uwagi na brak elementów twórczych w pracach zaliczeniowych grup kontrolnych znajduje potwierdzenie ta część hipotezy, która załadała kształtowanie umiejętności koncepcyjnych twórczej pracy pedagogicznej poprzez realizację programu „pedagogika twórczości”. Najwyższe kompetencje w tym zakresie posiadały studentki z EBA.

Lekcje twórcze w szkole przeprowadziło sześć studentek. Pragnę podkreślić, że nie były to osoby z najwyższymi rezultatami w TMT<sub>1</sub> i TMT<sub>2</sub>, ani też autorzy najlepszych prac. Prawidłowość, która się tu zaznacza, jest następująca. Wysoki poziom umiejętności myślenia twórczego oraz umiejętności koncepcyjnych w zakresie pracy twórczej są ważnym, ale nie wystarczającym warunkiem podjęcia praktycznych działań twórczych. Nie istnieje więc prosta zależność między poziomem zdolności myślenia twórczego a umiejętnościami twórczej pracy koncepcyjnej i praktycznymi działaniami twórczymi. Zależność



ta modyfikowana jest działaniem zmiennych osobowościowych oraz motywacyjnych<sup>470</sup>. Te zmienne spowodowały jednocześnie zróżnicowanie zmian, jakie zaszły w grupach eksperymentalnych pod wpływem ZNE.

Analizę wyników eksperymentu zakończę dwoma wnioskami dotyczącymi konieczności podjęcia badań szczegółowych:

1. Z poznawczego punktu widzenia – chodziłoby o dokładniejsze poznanie związku zmiennych osobowościowych i motywacyjnych z umiejętnościami twórczej pracy pedagogicznej oraz zdolnościami twórczymi.

2. Z praktycznego punktu widzenia – potrzebne są prace nad różnorodnymi modelami kształcenia studentów dla twórczości zawodowej. Pewne jest, że sam trening nie wystarcza.

W wyniku półrocznej (jeden semestr) realizacji eksperymentalnego programu nauczania pedagogiki twórczości studenci posiadli nowe umiejętności, zdobyli nową wiedzę oraz podnieśli poziom swoich zdolności twórczych. Analiza jakościowa i ilościowa wyników badań pozwala na stwierdzenie, że zrealizowane zostały cele założone w programie przedmiotu, tzn.:

1. Studenci nabyli umiejętności twórczej pracy pedagogicznej.
2. Zdobyli umiejętność projektowania twórczej pracy.
3. Ukształtowano postawy twórcze studentów.
4. Nastąpił wzrost poziomu uzdolnień myślenia twórczego.
5. Nastąpił rozwój zainteresowań twórczością, a studenci zostali zainspirowani do samodzielnych poszukiwań w zakresie innowatyki.
6. Rozwinęła się zdolność do inwencji.
7. Studenci zdobyli wiedzę na temat twórczości oraz doświadczenia związane z zachowaniami twórczymi.

Sądzę także, że zdobytą wiedzę i umiejętności studenci będą wykorzystywać w toku dalszych studiów. Z metodologicznego punktu widzenia mogę stwierdzić, że hipoteza badawcza została zweryfikowana. Wyniki badań pozwalają na wnioskowanie o tym, że wprowadzenie do toku studiów nauczycielskich przedmiotu „pedagogika twórczości” zapewnia istotny wzrost poziomu zdolności myślenia twórczego oraz umiejętności twórczej pracy pedagogicznej studentów.

---

<sup>470</sup> A. Tokarz, *Rola...*

## ZAKOŃCZENIE

Za punkt odniesienia dla praktyki działań twórczych przyjęłam koncepcję pracy pedagogicznej jako pracy twórczej. Stała się ona jej celem. Do tego, aby być twórczym, trzeba poznać odpowiednie treści i narzędzia stymulujące inwencję. Program nauczania tak był skonstruowany, że uwzględniał zarówno osobowościowe, jak i sytuacyjne uwarunkowania aktywności twórczej człowieka. Pozwalał na nabywanie doświadczeń związanych z działalnością kreatywną, co jest najlepszym sposobem przygotowywania do roli innowatora. Potrzebę poszukiwania nowych i lepszych rozwiązań zaszczepić można już w trakcie studiów. „Pedagogika twórczości” jako przedmiot dostarczyć miała ku temu odpowiedniej wiedzy i doświadczeń; i tak chyba się stało, wnioskując na podstawie powstałych projektów zajęć szkolnych.

Efekty uzyskane w wyniku eksperymentu, ujmowane z punktu widzenia innowatyki pedagogicznej, są przynajmniej trojaki: powstały nowe produkty edukacyjne – nowe cechy osobowości, nowe umiejętności, nowa wiedza.

Podjmując działalność twórczą w swojej przyszłej pracy zawodowej (realizując opracowane projekty zajęć i podobne im działania), studenci mają szansę zostania innowatorami. Być może staną się inspiratorami dla innych, którzy pomysły takie będą powielać aż do momentu, kiedy idea wychowania dla twórczości zostanie urzeczywistniona, a działania w tym zakresie będą składnikiem normalnej pracy nauczyciela. Potrzeby innowacji skierowane zostaną w inną stronę, gdyż zmiana i rozwój zdają się już na stałe towarzyszyć naszemu życiu indywidualnemu i społecznemu.

Pośrednimi skutkami badań eksperymentalnych jest doskonalenie praktyki oświatowej oraz lepsze zaspokajanie potrzeb edukacyjnych. Jednocześnie sądzę, że propagowanie wzorów twórczej pracy oraz nauczyciela-innowatora jest działaniem w stronę budowania nowego etosu zawodu nauczycielskiego.

W nauczaniu przedmiotu „pedagogika twórczości” możliwa była realizacja niektórych założeń funkcjonalnej koncepcji kształcenia nauczycieli. Oto najważniejsze z tych założeń:

1. Tworzenie zapasów poznawczych i „nadmiarowości wiedzy”.
2. Integracja teorii z praktyką.
3. Respektowanie zasad kształcenia wielostronnego.
4. Kształcenie umiejętności interpersonalnych.
5. Kształtowanie poczucia podmiotowości przyszłych nauczycieli.
6. Kształtowanie podstaw tożsamości zawodowej studentów.

Transgresyjna koncepcja człowieka stała się ideą przewodnią prowadzonych zajęć. Z jednej strony pozwoliła na poznanie osobowości człowieka twórczego, z drugiej zaś dostarczyła niezbędnych wartości i celów. Podczas eksperymentu studenci mieli niejednokrotnie okazję do przekraczania pułapu swoich dotychczasowych osiągnięć; kształtowana była ich motywacja poznawcza i hubrystyczna.

Dostrzegam także inne walory zweryfikowanej koncepcji przedmiotu. Sądzę, że przyczyniają się one do uzasadnienia tezy o możliwości i skuteczności twórczej edukacji nauczycielskiej:

1. „Pedagogika twórczości” jest atrakcyjną propozycją dla dotychczasowego pedagogicznego kształcenia studentów. Ukazuje możliwości pracy ciekawej i inwencyjnej. Nie wszyscy mają możliwości być twórcami innowacji, wielu jednak może przyczynić się do pionierskiego wykorzystywania technik twórczych w swojej przyszłej pracy nauczycielskiej.

2. Każdy z projektów zajęć twórczych przygotowanych przez studentów był w swoim kształcie nowy i cenny i można uznać za czynną formę pionierskiego przyswojenia i zastosowania osiągnięć nauki w praktyce pedagogicznej.

3. Badania eksperymentalne potwierdziły tezę o szerokich możliwościach stosowania technik twórczych w kształceniu. Sądzę, że otwiera się tu nowy obszar badawczy dla dydaktyki i metodyk szczegółowych – przydatność „narzędzi twórczości” dla procesu kształcenia w szkole. Obszar ten jest jeszcze niemal zupełnie nieznan.

4. Podczas zajęć z „pedagogiki twórczości” akcentowane były przede wszystkim umiejętności pedagogiczne studentów. Miało to na celu kompensowanie niedostatków kształcenia zawodowego, na co wskazywali studenci w badaniach diagnostycznych.

5. Nabywanie przez studentów umiejętności interpersonalnych przyczyniło się nie tylko do rozwoju zdolności i umiejętności twórczych. Kompetencje te są obecnie uznawane za niezbędny składnik ogólnego przygotowania zawodowego nauczycieli.

6. Sądzę, że wskutek realizacji programu „pedagogiki twórczości” urzeczywistniany jest wymóg modelowości uczelni kształcącej nauczycieli.

7. Zaproponowany program zajęć obejmuje zagadnienia interdyscyplinarne, co wynika z charakteru innowatyki pedagogicznej i twórczości; a w ogóle w praktyce kształcenia jest spotykane rzadko.

8. Potwierdzona została teza o możliwościach kształtowania kompetencji twórczych nauczycieli w toku studiów wyższych. Wraz z tym pojawia się szansa dla kreowania tożsamości zawodowej i podmiotowości przyszłych nauczycieli. Zdolności twórcze zaliczane są do wewnętrznych uwarunkowań podmiotowości nauczyciela, zatem „rozwijanie zdolności twórczych nauczyciela można utożsamiać z rozszerzeniem pola jego podmiotowości”<sup>471</sup>.

9. Na celowość propagowania wśród nauczycieli znajomości i umiejętności posługiwania się technikami twórczymi wskazywały również reakcje uczniów i nauczycieli w szkole, w której studenci przeprowadzali swoje lekcje.

Wizja pedagogiki, którą zaproponowałam studentom, odbiega od klasycznego jej ujmowania. Zajęcia z pedagogiki potraktowałam jako okazję do kształtowania zdolności i umiejętności działań twórczych studentów. Próbowalam wraz ze studentami dokonywać analizy przeróżnych problemów. Nieraz zmuszani byli do podjęcia refleksji nad sobą i swoim zachowaniem, nad tym, co robią, co się wokół nich dzieje, co ich dotyczy. Staraliśmy się przełamywać niekiedy tzw. wiedzę zdroworozsądkową na rzecz wiedzy teoretycznej i racjonalności, albo też odwrotnie, dominowały przekonania zdroworozsądkowe. Spodziewałam się, że po przebyciu krótkiego kursu pedagogiki twórczości studenci będą skuteczniej – od tych z grup kontrolnych – przygotowani do pracy zawodowej. Wyniki pomiaru (analiza ilościowa i jakościowa) utwierdzają mnie w tym przekonaniu.

Mam świadomość, że liczba podjętych i nie kontynuowanych wątków w moich badaniach jest duża. Dotyczy to zarówno analiz teore-

---

<sup>471</sup> W. Okoń, *Rzecz...*

tycznych i praktycznych. Możliwości pojedynczego badacza są jednakże ograniczone. Kierowałam się ponadto troską, aby wśród wielu wątków nie zgubić tego, co najważniejsze – ukazania sposobów urzeczywistniania idei twórczości w pracy nauczycielskiej. Wszelkie braki oraz wątpliwości inspirują do kolejnych i bardziej twórczych poszukiwań w tak zarysowanym obszarze badawczym.

## **ANEKSY**

WZÓR KWESTIONARIUSZA TESTU – TMT<sub>1</sub>

Płeć: M, K. Wiek: . . . . lat. Kierunek studiów: . . . . .  
 Średnia ocen z ostatniego roku studiów: . . . . .  
 Miejsce zamieszkania: M, W. Miejsce zamieszkania w trakcie studiów: . . . . .  
 Przypuszczalne miejsce podjęcia pracy zawodowej (np. szkoła, dom kultury, praca nie związana z oświatą – jaka?): . . . . .  
 . . . . .

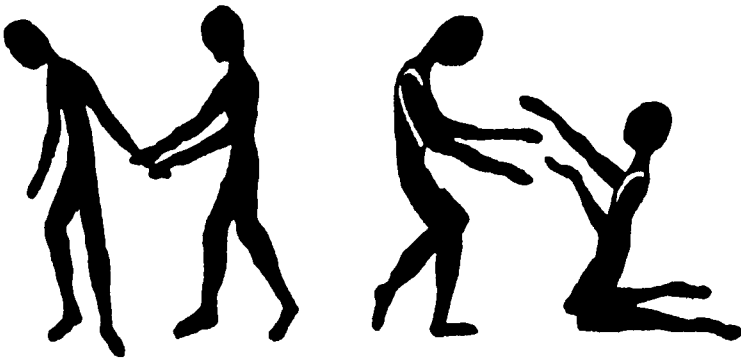
Badania, w których uczestniczysz mają na celu poznanie Twojej pomysłowości w nowych i nieznanach sytuacjach. Prowadzone są w ramach szerszego problemu związanego z doskonaleniem metod diagnostycznych oraz z lepszym poznaniem możliwości intelektualnych człowieka. Prosimy o to, abyś kolejno wykonał cztery różne zadania. Do każdego z nich podane są osobne instrukcje (uważnie je przeczytaj). Na udzielenie odpowiedzi masz w sumie 25 minut czasu. Twoje zadanie jest łatwe – przypomina bardziej zabawę niż pracę. Życzymy ciekawych pomysłów!

I. Poniżej przedstawione są 2 różne niezwykle wydarzenia. Twoim zadaniem będzie przewidywanie skutków tych sytuacji. Staraj się przewidzieć ich jak najwięcej. Mogą to być konsekwencje odległe i mało prawdopodobne. Zapisz wszystkie odpowiedzi, które Ci się nasuną. Masz 4 minuty na wskazanie możliwych następstw do obu zdarzeń.

1. Co by było, gdyby sen przestał być ludziom potrzebny do życia?

2. Co by było, gdyby ludzie stracili nagle zdolność czytania i pisania?

II. Przyjrzyj się zamieszczonemu niżej obrazkowi. Przedstawia on jakichś ludzi, jakieś wydarzenia, sytuacje. Znajdź jak najwięcej **tytułów** dla przedstawionej na nim historii. Staraj się aby odpowiedzi były pomysłowe. Masz na to 2 minuty czasu.



Tytuły: .....

III. Przyjrzyj się jeszcze raz temu obrazkowi i ułóż na jego temat interesujące, żywe opowiadanie. Będzie to wymagało wyobraźni, ponieważ przedstawione sytuacje są niejasne. Napisz co przedstawia obrazek, co doprowadziło do takiej sytuacji, jak się ona skończy, gdzie i kiedy się to odbywa, kim są te osoby, co czują, myślą, co robią. Twoje opowiadanie może zawierać więcej rzeczy niż te przedstawione na obrazku. Powinno być interesujące, może być jakby dokładnym szkicem opowiadania. Masz na to 12 minut.

IV. Zastanów się i napisz, jak inaczej można wykorzystać, np. w zabawie lub w pracy, wymienione niżej przedmioty. Staraj się wskazać na różnorodne ich zastosowania. Przeznacz na to 5 minut.

gazeta:

butelka:



WZÓR KWESTIONARIUSZA – TMT<sub>2</sub>

Płeć: M, K. Wiek: . . . . lat. Kierunek studiów: . . . . .  
 Średnia ocen z ostatniego roku studiów: . . . . .  
 Miejsce zamieszkania: M, W. Miejsce zamieszkania w trakcie studiów: . . . . .  
 Przymiśzczalne miejsce podjęcia pracy zawodowej (np. szkoła, dom kultury, praca nie związana z oświatą – jaka?): . . . . .  
 . . . . .

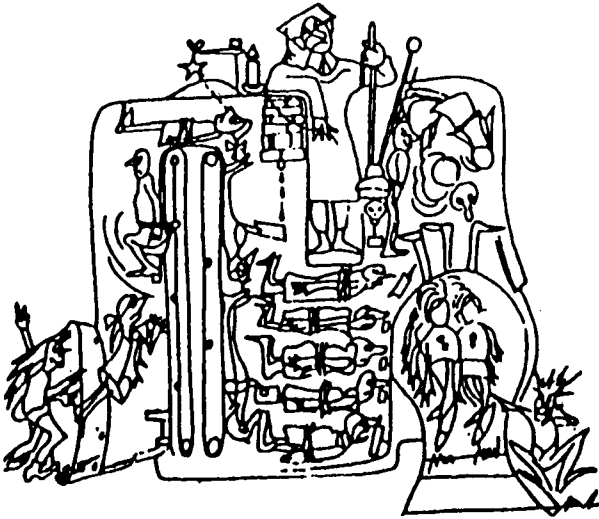
Badania, w których uczestniczysz mają na celu poznanie Twojej pomysłowości w nowych i nieznanym sytuacjach. Prowadzone są w ramach szerszego problemu związanego z doskonaleniem metod diagnostycznych oraz z lepszym poznaniem możliwości intelektualnych człowieka. Prosimy o to, abyś kolejno wykonał cztery różne zadania. Do każdego z nich podane są osobne instrukcje (uwagań je przeczytaj). Na udzielenie odpowiedzi masz w sumie 25 minut czasu. Twoje zadanie jest łatwe – przypomina bardziej zabawę niż pracę. Życzymy ciekawych pomysłów!

I. Poniżej przedstawione są 2 różne niezwykle wydarzenia. Twoim zadaniem będzie przewidywanie skutków tych sytuacji. Staraj się przewidzieć ich jak najwięcej. Mogą to być konsekwencje odległe i mało prawdopodobne. Zapisz wszystkie odpowiedzi, które Ci się nasuną. Masz 4 minuty na wskazanie możliwych następstw do obu zdarzeń.

1. Co by było, gdyby jedzenie przestało być ludziom potrzebne do życia?

2. Co by było, gdyby ludzie utracili nagle chęć do życia społecznego i woleliby żyć w samotności?

II. Przyjrzyj się zamieszczonemu niżej obrazkowi. Przedstawia on jakichś ludzi, jakieś wydarzenia, sytuacje. Znajdź jak najwięcej **tytułów** dla przedstawionej na nim historii. Staraj się, aby odpowiedzi były pomysłowe. Masz na to 2 minuty czasu.



Tytuły: .....

.....

III. Przyjrzyj się jeszcze raz temu obrazkowi i ułóż na jego temat interesujące, żywe opowiadanie. Będzie to wymagało wyobraźni, ponieważ przedstawione sytuacje są niejasne. Napisz co przedstawia obrazek, co doprowadziło do takiej sytuacji, jak się ona skończy, gdzie i kiedy się to odbywa, kim są te osoby, co czują, myślą, co robią. Twoje opowiadanie może zawierać więcej rzeczy niż te przedstawione na obrazku. Powinno być interesujące, może być jakby dokładnym szkicem opowiadania. Masz na to 12 minut.

IV. Zastanów się i napisz, jak inaczej można wykorzystać, np. w zabawie lub w pracy, wymienione niżej przedmioty. Staraj się wskazać na różnorodne ich zastosowania. Przeznacz na to 5 minut.

opona samochodowa:

but:

PRZYKŁADY ĆWICZEŃ I ROZWIĄZAŃ WYKONYWANYCH  
PRZEZ STUDENTÓW PODCZAS TRENINGU  
TWÓRCZOŚCI W TRAKCIE ZAJĘĆ  
Z PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI

### Ćwiczenie 1

Cel: Ćwiczenie pomysłowości w ramach pracy grupowej.

Wynaleziono jajecznicę w proszku „instant”. W ramach ćwiczenia należało wymyśleć skuteczny sposób promocji tego produktu. Możliwości było wiele – od pojedynczego hasła do całej akcji reklamowej. Studenci pracowali w grupach. Po kilkunastu minutach prezentowali swoje najlepsze pomysły. Na przykład:

- „jajecznica »instant« – złotym opium dla studentów WSP”
- „Drogie Panie,  
Szybkie danie na śniadanie.  
Jajecznica to pachnąca  
Zdrowa, tania i sycąca.  
Bierzesz instant jajecznicę  
(instant znaczy błyskawiczny),  
Szybkim ruchem rozpuść w wodzie  
I śniadanie już gotowe.  
Zechciej poczuć woń tę miłą.  
A więc KUP – i bądź szczęśliwą”.

### Ćwiczenie 2

Cel: Zwrócenie uwagi studentów na różnorodność w interpretowaniu tych samych pojęć (możliwości zakłóceń w komunikacji werbalnej).

Każdy ze studentów dostał dużą kartkę papieru. Wpisywał na niej jakieś dowolnie wybrane pojęcie, po czym zaginał kartkę. Następna osoba odczytywała hasło i wpisywała jego definicję, a ko-

lejna po niej pojęcie, które jej zdaniem wynika z tej definicji, itd. Uczestnicy mogli odczytywać z kartki tylko to, co napisał ich poprzednik. Wpisywanie pojęć lub definicji trwa aż do zakończenia kolejki. Po tym odczytywaliśmy powstałe ciągi pojęć i definicji, np.:

cukier

- słodycz nieziemska
  - mleczna czekolada z bakaliami (ew. orzechami laskowymi)
- połączenie batonika Bounty ze Snickersem
  - coś, po czym można się rozchorować (był to prawdopodobnie Twój wczorajszy obiad)
- schabowy z nieświeżego mięsa, sałatka ze zgniłych pomidorów + przypalone frytki
  - danie w prymitywnej knajpie
- raczej bywa niesmaczne
  - niewybredne danie

dzban

- naczynie, najczęściej z dużym uchem, służące do przechowywania różnych płynów

dzban

- bywa pełen kwiatów
    - naczynie do kwiatów
  - ikebana
    - sztuka układania kwiatów
  - robienie bukietów
    - komponowanie kwiatów
  - bukiet
    - nowalijki
  - coś, co chętnie jemy
- schab
- kawałek mięsa, chyba wieprzowego
    - szynka

### Ćwiczenie 3

Cel: Rozwijanie wyobraźni.

Zadanie polega na napisaniu współczesnej wersji znanej bajki. Do zajęć wybrałam Czerwonego Kapturka. Najpierw wspólnie ze studentami ustaliliśmy podstawowe fakty z bajki. Każdy pracował samodzielnie. Na koniec odczytaliśmy swoje pomysły. Oto jeden z nich:

„Na jednym z osiedli mieszkała mała dziewczynka. Miała czerwony beret, więc nazwano ją Czerwonym Kapturkiem. Pewnego dnia rodzice kupili jej dużego metalowego robota w kształcie wilka. Był to towarzysz zabaw małej dziewczynki i jednocześnie jej obrońca. W jeden z wtorkowych ranków dziewczynka pobiegła do szkoły, rodzice do pracy. W mieszkaniu pozostała babcia. Wilkowi popsuł się programator i jak w bajce zjadł babcię. Potem przebrał się w jej rzeczy i zajął miejsce w bujanym fotelu. Gdy Czerwony Kapturek wrócił ze szkoły, nie widząc swej zabawki, udał się do babci, aby zapytać, czy nie wie, co się z nią stało. Wtedy wilk zjadł też dziewczynkę. Na szczęście wkrótce wrócił tato Czerwonego Kapturka i widząc, co się stało, wezwał swego znajomego informatyka, który rozmontował robota, unieszkodliwił go, a z jego wnętrza wydostała się babcia i jej wnuczka”.

### Ćwiczenie 4

Cel: Kształcenie płynności myślenia.

Zadanie polega na tym, aby w czasie 10 minut ułożyć ciąg złożony z pięcioliterowych wyrazów według zasady, w której dwie ostatnie litery jednego wyrazu są jednocześnie dwiema pierwszymi kolejnego. W jednej z grup za wyraz wyjściowy przyjęliśmy „ławka”. Oto najdłuższa odpowiedź z tej grupy:

ławka – kawka – kalka – kapka – karta – tasak – akcja – jajko – kobza – zaspą – pasek – ekran – Aneta – taras – astma – matka – kasza – zator – oracz – czerw

## Ćwiczenie 5

Cel: Kształtowanie płynności oraz oryginalności myślenia.

Podalam studentom następujące wyrazy:

wymyśleć, czerwone, dzieciństwo, okno, ubogi, gwizdać, łazienka, oburzać się, szczerzy, rzeźbiarka, chudy, sztuka, wolny.

Zadaniem studentów było napisanie ciekawego opowiadania z użyciem tych wyrazów w niezmienionej kolejności (przy możliwości zmiany ich formy). Poniższe opowiadanie studenci jednej z grup uznali za najbardziej oryginalne wśród wszystkich przeczytanych:

„Wymyśliłam sobie, że Karol o czerwonych włosach, który w dzieciństwie spędzał dużo czasu w oknie, jest dziś ubogim mężczyzną, który musi zapytać żonę, czy może gwizdać w łazience. Ona na to oburza się szczerze, gdyż jest rzeźbiarką i przeszkadza jej to w pracy. Nie może sobie wyobrazić, że dla jej chudego męża jest to sztuka i czuje się wtedy wolny”.

## ZBIÓR ĆWICZEŃ Z ZAKRESU TRENINGU TWÓRCZOŚCI DLA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI

Zbiór, który przedstawiam, obejmuje 5 grup ćwiczeń:

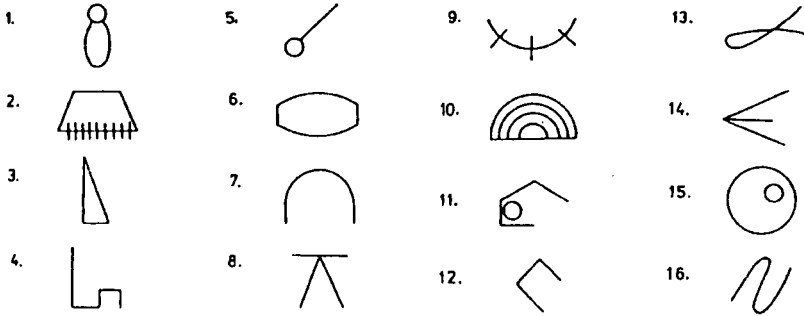
- a) ćwiczenia zdolności myślenia twórczego,
- b) ćwiczenia w komunikowaniu się,
- c) ćwiczenia o charakterze interpersonalnym,
- d) ćwiczenia logiczno-matematyczne,
- e) ćwiczenia dotyczące zagadnień pedagogicznych.

Podział ten ma charakter „roboczy” i nie jest podziałem optymalnym. W obecnym kształcie stanowić może jedynie punkt wyjścia do dalszych prac nad tworzeniem właściwego treningu twórczości. Ćwiczenia z tego zbioru wykorzystuję w pracy ze studentami WSP. Charakterystyka ćwiczeń wymaga pewnych uzupełnień, np. ujednoczenia formy gramatycznej, podkreślenia celów szczegółowych, którym mogą służyć, przedstawienia sposobów omówienia ich z grupą. W tej wersji zbioru koncentrowałam się na opisie przebiegu ćwiczeń lub sformułowaniu poleceń do wykonania zadań. Ćwiczenia te pochodzą z 4 źródeł – publikacji z zakresu twórczości, są pomysłami, które poznałam w Podyplomowym Studium Pedagogiki Twórczości, stanowią pomysły moich studentów i moje własne propozycje.

### a. Ćwiczenia zdolności myślenia twórczego

1. Test składa się z 16 rysunków, które pomimo wielu różnic, mają też sporo cech wspólnych. Zadanie polega na uporządkowaniu tych rysunków poprzez łączenie ich w klasy.

Podstawą do zakwalifikowania kilku rysunków do jednej klasy jest fakt występowania na każdym z nich pewnego elementu wspólnego, np. łatwo zauważyć, że na rysunkach oznaczonych numerami 1, 5, 11, 15 elementem wspólnym jest koło. W związku z tym te cztery rysunki można włączyć do klasy, której cechą wyróżniającą jest koło. W skrócie można to zapisać: „koło – 1, 5,

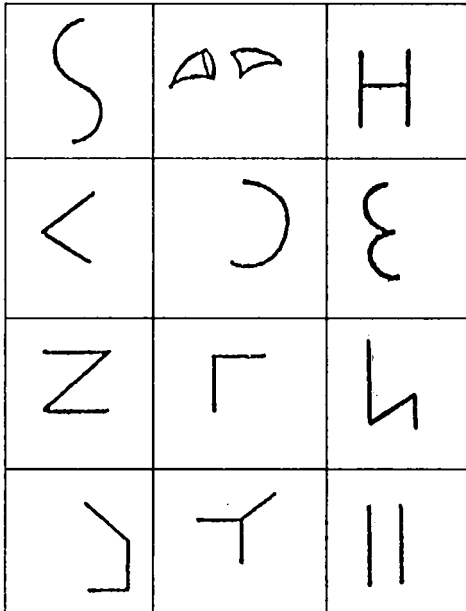


11, 15". Cech takich można znaleźć dużo więcej. Wiele spośród nich trudniej dostrzec, niż podano w przykładzie „koło”.

Zadanie polega na tym, żeby wyodrębnić **jak najwięcej różnych** cech charakterystycznych dla pewnych grup rysunków.

Uwaga: 1) Jeden rysunek można zaliczyć do kilku klas. 2) Klasy stanowią co najmniej trzy rysunki.

2. Poniżej w dwunastu polach znajdują się fragmenty różnych rysunków. Dokończ je, starając się, aby były interesujące.





3. Poniżej przedstawione są różne niezwykle wydarzenia. Twoim zadaniem będzie przewidywanie skutków tych sytuacji. **Staraj się przewidzieć ich jak najwięcej.** Mogą to być konsekwencje odległe i mało prawdopodobne. Zapisz wszystkie odpowiedzi, które Ci się nasuną. Masz po 2 minuty na wskazanie możliwych następstw do tych zdarzeń.

np. Co by było, gdyby sen przestał być ludziom potrzebny do życia?

Co by było, gdyby jedzenie przestało być ludziom potrzebne do życia?

Co by było, gdyby ludzie utracili nagle chęć do życia społecznego i woleliby żyć w samotności?

Co by było, gdyby ludzie utracili nagle zdolność czytania i pisanania?

Co by było, gdyby ludzie przestali umierać?

Co by było, gdyby ludzie utracili zdolność rozmnażania się?

Co by było, gdyby wszyscy nagle utracili zmysł równowagi i byli niezdolni utrzymać się w pionowej pozycji dłużej niż chwilę?

Co by się stało, gdyby siła przyciągania ziemskiego spadła nagle do połowy?

Co by było, gdyby Polska na zachód od Wisły stała się jałową pustynią?

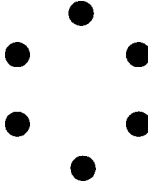
Co by było, gdyby stało się rzeczą pewną, że w ciągu 3 miesięcy cała powierzchnia kuli ziemskiej, prócz najwyższych szczytów, zostanie pokryta wodą?

Co by było, gdyby ludzie nagle utracili ręce?

4. Uczestnicy otrzymują różnorodne materiały potrzebne do działalności plastycznej. Proponuje się im różne nietypowe zadania, np. malowanie lewą ręką, malowaniem pędzlem trzymanym w palcach stopy. Tematy „dzieł” powinny być również nietypowe, np. szept, krzyk, chwila itp. Malowaniu mogą towarzyszyć wyrażenia dźwiękowe tego, co uczestnicy malują. W toku wykonywania zadania można wprowadzić elementy interakcyjne, np. rysowanie jedną kredką przez dwie osoby.

Na zakończenie każdy mówi, jak czuł się w tej sytuacji. W omówieniu zwraca się uwagę na cechy tej sytuacji i ich znaczenie dla przejawiania postaw twórczych.

5. Uczestnicy rysują na kartkach 7 kropek według wzoru:



Ich zadaniem jest znalezienie w ograniczonym czasie możliwie dużej liczby połączeń tych 7 punktów.

6. Zastanów się i napisz, jak inaczej można wykorzystać, np. w zabawie lub w pracy, wymienione niżej przedmioty. Staraj się wskazać na różnorodne ich zastosowania.

np. opona samochodowa  
butelka  
but  
gazeta

7. Wymyśl hasła reklamowe zachęcające do:

np. używania środków nasennych  
zapisania dziecka do nowej szkoły społecznej

8. Na tablicy narysowane jest koło. Uczestnicy kolejno do niej podchodzą i rysują różne przedmioty na bazie tego koła; aż do wyczerpania pomysłów. Np. lizak, balon, znak drogowy, broszka...

9. Zaprojektuj ubiór ludzi w roku 2000.

10. Znajdź 3 zalety (uzasadnienia pozytywne) oraz 1 wadę następujących:

czynności – np. schudnąć  
zmienić pracę  
kupić modne ubranie  
przedmiotów – np. popielniczka  
mydło w płynie  
pióro do pisania

11. Postaraj się w jak najkrótszym czasie napisać zdania zaczynające się kolejno od podanych niżej słów:

W sytuacji, Najłatwiej, Pomimo, W porównaniu, Im dłużej, Koniecznie, Szkoda, że, W wyniku, Najważniejszym, Tylko, Zawsze, W rzeczywistości, Największa, Nigdy, Trudno, Zasadniczym, Czasem, Wobec tego, Najlepiej, Kiedyś, W gruncie rzeczy, Kiedy nadchodzi, Gdyby nie, Możliwe, Ideałem, Zwykle, Właściwie, Głównym.

12. Napisz opowiadanie na temat „Ptasie mleczko”.

13. Co by się stało, gdybyśmy znaleźli się w Ciaputkowie?

14. Co postawiłbyś zamiast choinki?

15. Zmień tytuł bajki, np. Kopciuszek.

16. Opisz niezwykle wydarzenie, które chciałbyś przeżyć w przyszłości. Podaj tytuł swojego opisu.

17. Zadaniem uczestników jest wspólne napisanie tekstu, którego 4 podstawowe zdania napisane zostały na tablicy. Oto one:

1. Tęsknota za tym jest stara jak człowiek.

2. ....

3. ....

4. ....

5. W jaki sposób dostrzec nowe możliwości?

6. ....

7. ....

8. ....

9. Badając takie właściwości, dochodzimy do własnego rozwiązania.

10. ....

11. ....

12. ....

13. Ogół wypowiedzi nie jest w stanie wyczerpać tematu.

Uczestnicy kolejno wpisują brakujące zdania 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12.

## b. Ćwiczenia w komunikowaniu się

18. Troje uczestników opuszcza salę, w której odbywają się zajęcia. Pozostałym czyta się tekst, po czym jedna z osób opowiada treść usłyszanej historii pierwszej osobie zza drzwi. I tak kolejno. Trzecia osoba, która była za drzwiami, po usłyszeniu od drugiej „o czym on był”, opowiada wszystkim, co zrozumiała. Na koniec czyta się jeszcze raz oryginalny tekst, znajdując źródła przeinaczeń. Tekst powinien być prosty, nie wąskospecjalistyczny, bez trudnych pojęć, np.:

W klasie siódmej „b” nauczycielka matematyki wezwała Kowalskiego do odpowiedzi. A ten Kowalski, znasz go, jest taki niewyraźny. Ona daje mu zadanie do rozwiązania, a on długo zastanawia się, kręci, rozgląda po klasie. Zaczyna pisać coś na tablicy i ściera. I tak w kółko. Nauczycielka zaczyna go ponaglać, krzyczy na niego. Kowalski zaczyna się trząść. Matematyczka wstaje z krzesła, chodzi po klasie. W końcu podchodzi szybko do niego do tablicy. Próbuje poprawić to, co on pisze. W klasie jest szum. Wtedy Kowalski wykonuje jakiś dziwny ruch ręką, jakby też chciał coś poprawić, i nagle tablica spada ze ściany. Ta tablica spadła już parę razy w tej klasie. Wszyscy się śmieją. Nauczycielka krzyczy, a Kowalski wybiega z klasy. Matematyczkę odwieziono do szpitala ze złamaną stopą. A Kowalski do tej pory nie pokazał się w szkole.

19. Ćwiczenia zmierzające do lepszego poznania otaczającego nas świata.

– Ćwiczenie – „słuchanie ciszy”. Proszę zamknąć oczy i starać się skoncentrować w okresie około 1 minuty na wyławianiu wszystkich dźwięków, jakie do nas docierają. Następnie proszę starać się odtworzyć te dźwięki w świadomości.

– Ćwiczenie – „pierwsza szklanka wody”. Proszę nalać sobie szklankę wody i starać się wypić ją tak, jak gdyby to była pierwsza szklanka wody pita przez ćwiczącego w życiu. Proszę starać się rozpoznać wszystkie smaki, słyszeć dźwięk przelewającej się wody, odczuć kontakt z płynem i brzegiem szklanki.

– Ćwiczenie – „rozpoznawanie”. Proszę przygotować sobie kilka orzechów, następnie wziąć jeden z nich i dotykając palcami, poznawać go, starając się zapamiętać wszystkie jego specyficzne

cechy. Następnie zmieszać go z pozostałymi. Kolejno proszę poprzez dotyk i rozpoznawanie cech starać się zidentyfikować „poznany” uprzednio orzech.

– Ćwiczenie – „świadomość przestrzeni”. Proszę zatrzymać się w dowolnej pozycji, w jakiej się w danym momencie znajdujecie. Nie wykonując żadnego ruchu ciałem, proszę starać się zdać sobie sprawę z otaczającej przestrzeni. Proszę także spróbować uzmysłwić sobie, jaka przestrzeń otacza pozostałych ludzi, będących w bezpośredniej bliskości.

20. Dwie osoby z grupy odgrywają role przybyszów z Kosmosu, znających język polski. Zwracają się oni z prośbą o wyjaśnienie pewnych spraw, których nie rozumieją. Kosmitom podajemy informację, aby pytaniami „dlaczego?”, „po co?”, „w jakim celu?” itp., zmusili grupę do poszukiwania znaczenia poszczególnych pojęć, np. Boże Narodzenie, szkoła.

21. Uczestnikom czytamy pewien tekst (np. z ćwiczenia „Plotka”). Po czym dzielą się oni na 3 grupy. Każda z nich ma napisać opowiadanie związane z treścią usłyszanego tekstu w określonej konwencji: komicznej, lirycznej, tragicznej (dostojnie, skandalicznie, entuzjastycznie, ze wzruszeniem). Grupy piszą opowiadania przez ok. 5 minut; następnie odczytuje się je.

22. Uczestnicy otrzymują przybory do rysowania. Polecenie brzmi: „Narysuj siebie za pomocą kształtów i kolorów”. Po zebraniu gotowych rysunków dokonuje się ich analizy:

- kim jest, jaki jest, co chciał powiedzieć autor rysunku,
- konfrontacja intencji autorów z odbiorem i interpretacją prac przez członków grupy.

23. Uczestnicy zgłaszają do ćwiczenia różne pojęcia, m.in. deszcz. Ich zadaniem jest znalezienie jak największej liczby zwrotów z użyciem tego wyrazu. Np. deszczowa pogoda, z deszczu pod rynnę, deszczówka. Każdy pracuje oddzielnie. Po zakończeniu pracy pomysły są czytane.

24. Każdy uczestnik wybiera sobie jakieś pojęcie i definiuje je. Czyta definicję pozostałym osobom a te mają odgadnąć, o jakie pojęcie chodzi?

25. Uczestnicy definiują pewien przedmiot, np. krzesło, po kolei aż do wyczerpania pomysłów, np.:

- coś do siedzenia
- ma cztery nogi, blat i oparcie
- najczęściej znajduje się przy stole

26. Zadaniem uczestników jest znalezienie jak największej liczby skojarzeń z pewnym pojęciem – np. uczelnia. Czyta się wszystkie pomysły i analizuje rodzaje skojarzeń.

27. Zadanie polega na napisaniu poniższego zdania na wiele różnych sposobów, zachowując jego sens i znaczenie:

„Strach przed myśleniem na własny rachunek jest właściwy większości ludzi”.

28. Jednej z osób pokazujemy prosty rysunek geometryczny. Ma ona za zadanie poinstruować pozostałych uczestników tak, aby możliwie dokładnie odtworzyli samodzielnie ten rysunek na kartkach papieru.

### c. Ćwiczenia o charakterze interpersonalnym

29. Każdy z uczestników na kartce wpisuje 3 rzeczy, które zabrałby z sobą na bezludną wyspę. Osoba prowadząca zbiera kartki, kolejno odczytuje je, a uczestnicy odgadują, kto jest autorem wypowiedzi.

30. Uczestnicy dostają stos wycinków z gazet. Są to zdjęcia różnych ludzi, w różnych sytuacjach. Każdy ma wybrać jedno zdjęcie, które wyda mu się interesujące. Następnie – po chwili zastanowienia – studenci opowiadają o osobach, które są na zdjęciach: kim są, co robią, dlaczego, co myślą, co robili i co będą robić za chwilę, jakie emocje nimi kierują itp. Mogą wzajemnie uzupełniać swoje interpretacje.

31. Wskaż na przedmiot, który Ciebie najbardziej charakteryzuje. Dlaczego go wybrałeś?

32. Ćwiczenia w wymawianiu swoich imion. Najpierw po kolei każdy wypowiada swoje imię normalnie, krzyżąc, pytając oraz

zdrobniale. Po czym w ten sam sposób wypowiedane są imiona innych osób z grupy.

33. Znajdowanie różnych form zachowań i gestów wyrażających sympatię. Zadaniem uczestników jest przywitanie się z kolejnymi osobami siedzącymi w kręgu.

34. Zamknij oczy i przywołaj obraz jakiejś osoby z grona uczestników treningu. Dlaczego ona? Powiedz o tym.

35. „10 Cudów Świata”

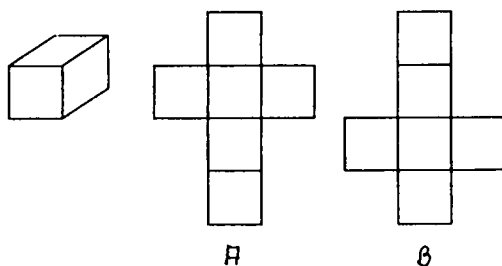
Opowiedz innym osobom o 10 najwybitniejszych twoim zdaniem arcydziełach sztuki, muzyki, literatury, przyrody...

36. Spośród wielu różnych obrazków każda osoba wybiera kilka, które wydają się jej szczególnie bliskie lub interesujące. Następnie wyjaśnia podstawy wyboru, motywy, które nią kierowały.

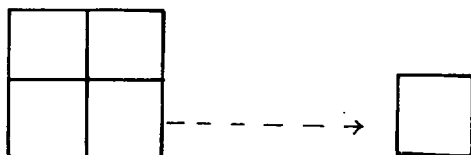
37. Wymień trzy cechy, których u ludzi najbardziej nie lubisz i trzy cechy, które najbardziej cenisz.

#### d. Ćwiczenia logiczno-matematyczne

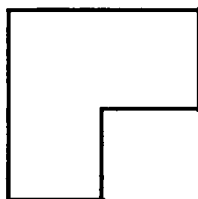
38. Z których siatek zrobiono kostki sześciienne do gry:



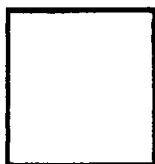
39. Weź kwadrat. Podziel ten kwadrat na 4 części. Jedną z tych części wytnij i postaw z boku.



- a. Proszę podzielić powstałą figurę na 4 przystające części (równe).



- b. Proszę podzielić mały „odcięty” kwadrat na 5 przystających (równych) części.



#### 40. Zbiór „drobnych” zadań arytmetycznych:

- a) Napisać liczbę 24 za pomocą trzech jednakowych cyfr i symboli działań arytmetycznych (przykłady rozwiązań:  $8+8+8$ ;  $22+2$ ;  $3^3-3$ ).
- b) Napisać liczbę 30 za pomocą 3 jednakowych cyfr i symboli działań arytmetycznych (np.  $5 \times 5 + 5$   $6 \times 6 - 6$ ;  $3^3 + 3$ ;  $33 - 3$ ).
- c) Napisać liczbę 1 wykorzystując wszystkie dziesięć cyfr (tj. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).
- d) Napisać 100 wykorzystując wszystkie dziesięć cyfr.
- e) Napisać liczbę 100, za pomocą pięciu jednakowych cyfr.
- f) Mamy ciąg liczbowy: 1 2 3 4 5 6 7 8 9. Nie zmieniając kolejności cyfr, należy za pomocą działań arytmetycznych ułożyć z tych cyfr równanie, którego wynik będzie równy 100. Można posługiwać się wszystkimi znakami działań arytmetycznych oraz łączyć po kilka cyfr (przykłady rozwiązań:  $123-45-67+89$ ;  $1+2+3-4+5+6+78+9$ ).
- g) Mamy ciąg liczbowy: 9 8 7 6 5 4 3 2 1. Używając działań arytmetycznych, należy z tych cyfr ułożyć równanie, którego



wynik będzie równy 100, przy zachowaniu tych samych warunków, jak w poprzednim zadaniu.

41. Każdy uczestnik otrzymuje 6 identycznych klocków lego (o wymiarze 2 na 4). Uczestnicy mają je tak układać, aby kolejno spełnić następujące warunki:

1. Ułóż 6 klocków w ten sposób, by każdy z nich przylegał tylko do dwóch innych klocków.
2. Ułóż 6 klocków w ten sposób, by każdy z nich przylegał tylko do trzech innych klocków.
3. Ułóż 6 klocków w ten sposób, by każdy z nich przylegał tylko do czterech innych klocków.
4. Ułóż 6 klocków w ten sposób, by każdy z nich przylegał tylko do pięciu pozostałych klocków.

Warunek zadania: Kłoczek przylega do innego klocka tylko wtedy, gdy styka się cały jego bok lub część płaszczyzny. Klocki nie przylegają do siebie, jeśli stykają się krawędzią lub wierzchołkiem. Przeznacza się na to ćwiczenie około 20 minut. Po tym czasie przedstawiane są rozwiązania, dyskutowane błędy, po czym podaje się piąte polecenie:

5. Ułóż 6 klocków w następujący sposób:

- a) jeden klocek musi przylegać tylko do jednego innego,
- b) jeden klocek musi przylegać tylko do dwóch innych,
- c) jeden klocek musi przylegać tylko do trzech innych,
- d) jeden klocek musi przylegać tylko do czterech innych,
- e) jeden klocek musi przylegać do pięciu pozostałych klocków.

Po upływie 15–30 minut uczestnicy przedstawiają rozwiązania. Dyskutują, na ile doświadczenie zdobyte przy wykonywaniu zadań 1–4 przydało się przy rozwiązaniu zadania 5.

42. Niedźwiedź wstał ze swego gwara i poszedł na spacer. Najpierw jedną milę na południe, potem milę na zachód, w końcu milę na północ. Okazało się, że wrócił do gwara.

1. Jakiego koloru był niedźwiedź? (był biały)
2. Dlaczego to był biały niedźwiedź? (ponieważ jego gwara położona była na biegunie)

3. Czy biegun północny jest jedynym miejscem na kuli ziemskiej spełniającym warunki zadania? (nie, jest ich nieskończenie wiele na biegunie południowym)
4. Jaka była istota trudności w przejściu od rozwiązania zadania 2 do rozwiązania zadania 3? (odrzuć świeżo wypracowany schemat poznawczy)
5. Czy znaleźliśmy już wszystkie punkty spełniające warunki zadania? (nie, jeszcze są możliwości dwu, trzy, cztero... n-krotnego otoczenia bieguna)
6. Jaka była istota trudności w przejściu od rozwiązania zadania 3 do rozwiązania zadania 5? (tym razem trzeba było zachować świeżo wypracowany schemat rozwiązywania)
7. Jak odróżnić sytuację typu 4 od trudności typu 6 (nie wiem).

#### e. Ćwiczenia dotyczące zagadnień pedagogicznych

43. Zadanie polega na napisaniu pracy na jeden z poniższych tematów:

- „Pomysły przyszłego nauczyciela matematyki”.
- „Moje pedagogiczne marzenia”.
- „Jak spostrzegam i oceniam różne nowości pedagogiczne?”

44. Wymyśl prostą czynność, której poprawne wykonanie wymaga pewnej sprawności. Ćwicz tę umiejętność systematycznie, np. przez tydzień. Porównaj stan początkowy z końcowym (np. umiejętność rysowania prostych równoległych na kartce papieru lub umiejętność rysowania proporcjonalnych ślimaków).

45. Zestaw – wypisz w kolumnie – 10 cech charakteryzujących Ciebie (np. fizycznych, intelektualnych, osobowościowych), takim jakim jesteś. Ułóż obok równoległy ciąg obejmujący idealne – Twoim zdaniem – wartości cech, którymi siebie scharakteryzowałeś. Zastanów się, czy wyraża on Twoje wyobrażenia o sobie „idealnym”. W jakiej sferze najbliższy jesteś tego ideału, co zmienić musiałbyś najbardziej, wreszcie zaś co warto według Ciebie zmienić przede wszystkim, jaką kolejność w pracy nad swoim rozwojem „ku ideałowi” przyjąć należałoby?

46. Zadanie polega na opracowaniu studium przypadku:

a) twórczego ucznia bądź

b) twórczego nauczyciela.

Oto podstawowe wytyczne do zadania:

- znajdź taką osobę,
- nabierz przekonania i udowodnij, że jest (była) to twórcza osobowość,
- podaj jak najwięcej informacji,
- dokonaj interpretacji.

47. Zadaniem grupy jest rozwiązywanie problemu, np. „co zrobić, aby dzieci chętniej chodziły do szkoły?”

Zasady pracy: a) nie oceniać pomysłów, wszystkie, nawet najbardziej fantastyczne, są jednakowo dobre; b) pomysły innych osób można rozwijać, modyfikować.

Wszystkie pomysły należy zapisywać w widocznym miejscu. Jeśli pomysły wyczerpią się, każdy uczestnik samodzielnie je ranguje: pod względem twórczości, pod względem przydatności w rozwiązywaniu danego problemu.

W omówieniu kierunkuje się dyskusję pod następującym kątem:

- jakie warunki spełnia ta sytuacja (chodzi o obydwa ćwiczenia);
- co uczestnicy chcieliby zmienić w tej sytuacji;
- jak widzą sensowność i celowość stwarzania takich sytuacji w procesach dydaktycznych.

48. Co by było, gdyby zniesiono obowiązek szkolny, a kształcenie powierzono rodzicom?

Uczestnicy dzielą się na dwie grupy. Jedni omawiają i zapisują pozytywne, inni negatywne strony powyżej przedstawionej sytuacji.

49. Sformułuj trzy pytania, poprzez które chciałbyś dowiedzieć się o 3 najważniejsze, Twoim zdaniem, cechy osobowości ucznia.

50. Przeczytaj opisane poniżej zdarzenia:

„Pewnego dnia, gdy pełniłem dyżur na boisku szkolnym, podbiegł zaaferowany malec i zaczął relacjonować wydarzenie. Donosił ni mniej, ni więcej, iż uzet (potoczne określenie ucznia klasy

uzawodowionej) nasikał do zlewu w szkolnej ubikacji. Odesłałem pierwszoklasistę i nie reagując na jego informację poszedłem dalej, omijając skrętnie szkolną ubikację. Strach? Obawy? Trudno powiedzieć, dlaczego wówczas nie zareagowałem”.

Jakie widzisz możliwości optymalnego zachowania się nauczyciela w przedstawionej sytuacji?

Po chwili samodzielnej analizy tego problemu, uczestnicy dyskutują nad nim w grupie, szukając różnych rozwiązań.

51. Zastanów się, w jakiej dziedzinie jesteś najlepszy, co jest Twoją najmocniejszą stroną? W jaki sposób to osiągnąłeś, do tego doszedłeś? Opowiedz o tym.

52. Poniżej podano kilka zaleceń. Stosowanie każdego z nich może sprzyjać rozwijaniu samodzielności ucznia, a niektóre nawet rozwijaniu twórczości. Zadaniem studentów jest uzasadnienie słuszności każdego ze stwierdzeń.

1. Nauczyciel powinien kierować pytania do wszystkich uczniów, a po upływie chwili od zadania pytania dopiero wskazać ucznia, który ma odpowiadać. Postępowanie takie jest szczególnie ważne w stosunku do tzw. pytań trudnych.
2. Jeżeli w czasie wykładu (opowiadania) nauczyciel wyjaśnia jakieś zagadnienie, to najpierw powinien w wyjaśnieniu posługiwać się sformułowaniami o większym stopniu ogólności (wyjaśniać na poziomie abstrakcji), a następnie to samo zagadnienie wyjaśnić w sposób bardziej przystępny (wyjaśnienie na poziomie modelu lub konkretów).
3. Należy dbać o dobre wywietrzenie klasy, ważne to jest zwłaszcza wówczas, gdy wymaga się od uczniów znacznego wysiłku myślowego.
4. Jeżeli uczeń, wykonując zadanie, popełnia błąd (np. błąd w wykonywaniu dłuższego zadania z matematyki), to korzystniej jest, gdy nauczyciel zauważając ten błąd powie uczniowi: popełniłeś błąd, odszukaj go i popraw, niż gdy nauczyciel sam wskaże błąd uczniowi.
5. Właściwie postępuje ten nauczyciel, który po sformułowaniu „trudniejszego” problemu zachęca uczniów do wyszukania

kilku pomysłów rozwiązania tego problemu, a następnie zachęca ich do analizy i oceny każdego z pomysłów.

6. Właściwie na każdej lub prawie każdej lekcji uczniowie powinni wykonywać samodzielną pracę.
7. Jeżeli temat pracy domowej brzmiał „ćwiczenia w rozwiązywaniu określonego typu zadań”, to dobrze jest rozpocząć lekcję od polecenia uczniom wykonania zadania zbliżonego do zadania domowego.

53. Ułóż „listę oczekiwania”. Niech składa się ona na przykład z 10 postulatów (żądań, tez), obejmujących Twoje oczekiwania wobec osoby nauczyciela i roli, jaką może pełnić, aby wspomóc Twój rozwój osobowościowy i intelektualny.

54. Każda dewiza, zasada życiowa lub „złota myśl”, zawiera głębokie spostrzeżenie lub istotne zalecenie. Oto przykład takiej „złotej myśli”:

„Kto prawdziwie szanuje przyjaciół i osoby wyżej od siebie postawione, mówi im nie tylko rzeczy miłe, lecz także nieprzyjemne”.

Dewiza ta wydaje się słuszna, lecz wykorzystywanie jej nastęrcza trudności i ma różne takie konsekwencje, które powodują, że nie zawsze jest przestrzegana. Z jej stosowaniem wiążą się różne problemy. Cwiczenie polega na wypisaniu jak największej liczby odpowiedzi na następujące pytanie:

Jakie problemy do rozwiązania nasuwają Ci się w związku z przytoczoną wyżej dewizą? Zanotuj je zwięźle w punktach i przedyskutuj w grupie.

Wszyscy ludzie przechodzą przez życie jak aktorzy na scenie, mniej lub więcej ucharakteryzowani przez reżyserię społeczną.

(A. Świętochowski)

55. Zadanie ma na celu ćwiczenie umiejętności dostrzegania i określania problemów pedagogicznych. Jest to punkt wyjścia dla każdej aktywności twórczej. Uczestnicy wspólnie oglądają film o tematyce szkolnej (np. popularne „Więcej czadu” lub „Stowarzyszenie umarłych poetów”), po czym na tej podstawie mają znaleźć i sformułować jak najwięcej problemów pedagogicznych. Wszystkie osoby wspólnie dyskutują nad sposobem klasyfikowania i hierarchią ważności tych problemów.

56. Przekazuje się grupie następujące polecenie:

„Za chwilę usłyszycie pewne pojęcie, oznaczające coś, co wszyscy znają, z czym się zetknęli. Napiszcie jak najwięcej problemów, które Wam przyjdą do głowy na jego temat lub w związku z nim”. Po czym podaje się pojęcie – np. uczeń zdolny.

Po wykonaniu ćwiczenia uczestnicy przedstawiają i analizują swoje pomysły.

57. Oto fragmenty czterech wypowiedzi uczniów, skierowane do nauczycieli:

1. Moja mama widziała wczoraj Panią w sklepie z używaną odzieżą. Ponoć nauczycielki tylko tam kupują ubrania.
2. Tata mówił, że nauczyciele w podstawówkach są głupi.
3. Nauczycielki dostały podwyżki, więc pewnie znowu przyjdą wszystkie do szkoły w takich samych sweterkach.
4. Moi rodzice płacą Pani pensję i w każdej chwili mogą ją zwolnić z pracy, jeżeli im poskarżą. Niech więc Pani uważa.

Każdy indywidualnie zastanawia się nad swoimi odpowiedziami w tych sytuacjach. Później przedstawia się je i analizuje, wybierając najlepsze.

58. Nauczycielom często brakuje pomysłów na lekcje wychowawcze, stąd wiele z nich przeznaczanych jest na mało wartościowe sprawy. Podaj przykłady 5 tematów na lekcje wychowawcze, które, Twoim zdaniem, zainteresują uczniów.

59. Uczestnikom opisujemy (przedstawiamy) następującą scenę:

Dziecko bije inne, młodsze i słabsze od siebie. Podbiega zdenerwowana matka. Szarpie dziecko i krzyczy: „Nie wolno bić młodszych i słabszych osób” – po czym bije je.

Uczestnicy samodzielnie zastanawiają się nad problemem – czego dziecko mogło nauczyć się w tej sytuacji: o sobie, o innych ludziach, o rodzicach, o relacji ja – inni, ja – świat, o normach, regułach, o innych sprawach. Następnie dzielą się swoimi spostrzeżeniami oraz szukają optymalnych z punktu widzenia doświadczeń dziecka rozwiązań. Uczestnicy mogą przedstawiać po-

dobne sytuacje, które przeżyli sami w dzieciństwie lub mieli w swojej praktyce wychowawczej.

60. Opracuj pomysł na lekcję.

Zadaniem uczestników jest przemyślenie tematu jakiejś lekcji (zajęć szkolnych), tak aby były one niebanalne i interesujące dla uczniów:

np. – lekcja plastyki, na której tworzone by wspólne dzieło malarskie,

– lekcja muzyki, na której układano by razem tekst i melodię piosenki klasowej,

– lekcja matematyki, oparta na rywalizacji grupowej w sprawności rozwiązywania zadań.

61. Wyobraź sobie, że w Twoim życiu pojawia się następujący problem. Twoje dziecko ma rozpocząć edukację szkolną. Masz wiele możliwości wyboru szkoły. Jaką szkołę wybrać dla dziecka, aby był to wybór optymalny? Przedstaw 5 kryteriów (zasad), które uznasz za najważniejsze przy podejmowaniu tej także ważnej decyzji.

62. Jak wychować dziecko?

Zastanów się chwilę nad swoją przeszłością i wpływem, jaki wywierali na Ciebie Twoi rodzice. Które ich działania uznajesz po czasie za niecelowe lub mało skuteczne; jakich błędów chciałbyś uniknąć? Które metody wychowania przez nich stosowane uznajesz za trafne?

63. Próby rozwiązywania problemów metodą zadawania pytań „dlaczego?” aż do wyczerpania pomysłów, np.:

– Dlaczego uczniowie kłamią?

– Dlaczego uczniowie spóźniają się na lekcje?

– Dlaczego uczniowie uciekają z lekcji?

(można próbować rozpisywać kolejne odpowiedzi w formie „drzewka”)

64. Spróbuj spojrzeć inaczej na interpretacje różnych zjawisk, wpajane ci już od dzieciństwa. Np. historia o Kopciuszku. Spotkała go nagroda za to, że cierpliwie znosił poniewierkę i upokorzenia ze strony macochy i siostr. A może po prostu dlatego, że

był piękną dziewczyną, doznał szczęścia w życiu? Gdyby był brzydki i niezgrabny, królewicz nawet nie zerknąłby na niego.

Znajdź kilka takich tradycyjnie wyjaśnianych zdarzeń (choćby bajkowych) i poddaj je reinterpretacji.



## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.
- Adamek I., *Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów kierunku „nauczanie początkowe”*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 1.
- Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, pod red. S. Popka, Warszawa 1988.
- Aleksander Z., Bauman T., Rutkowiak J., *Ethos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 1.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 1982.
- Banach Cz., *Kierunki zmian w polskiej szkole wobec integracji Europy*, w: *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, pod red. R. Gerlacha i E. Podoskiej-Filipowicz, Bydgoszcz 1993.
- Banach Cz., *Propozycje badań pedeutologicznych, eksperymentów i innowacji*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycja przemian)*, pod red. Cz. Banacha, H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.
- Banasiak J., *Próby kształtowania postawy twórczej przez praktykę w procesie kształcenia pedagogów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1973, nr 2.
- Barański Cz., *Stan aktywności innowacyjnej nauczycieli*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988.
- Barański Cz., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986.
- Barton R. F., *Wprowadzenie do symulacji i gier*, Warszawa 1974.
- Bińczycza J., *Wiązanie teorii z praktyką w kształceniu pedagogicznym słuchaczy studium nauczycielskiego*, w: *O kształcenie twórczego nauczyciela*, pod red. Z. Marciniaka, Warszawa 1971.
- Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987.

- Bortnowski S., *Nauczyciel – zawód czy misja?*, w: *Nauczyciel i młodzież*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.
- Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Chojnowski M., *Podstawy i zastosowania teorii rzetelności testów psychologicznych*, w: *Problemy psychologii matematycznej*, pod red. J. Kozielskiego, Warszawa 1971.
- Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*, pod red. M. Pęcherskiego, Warszawa 1985.
- Davis R. H., Alexander L. T., Yelon S. L., *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1983.
- Debesse M., *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, t. 1, pod red. M. Debesse'a i G. Mialareta, Warszawa 1988.
- de Bono E., *Naucz się myśleć twórczo*, Warszawa 1995.
- de Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa 1995.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1960.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, Warszawa 1988.
- Dobrołowicz W., *O psychopedagogikę kreatywności*, w: *Edukacja i rozwój*, pod red. A. Jopkiewicza, Kielce 1995.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.
- Dobrołowicz W., *Psychopedagogika kreatywności w praktyce*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992.
- Dobrołowicz W., *Zarys psychodydaktyki kreatywności*, w: *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych. Szkice do pedagogiki zdolności*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1991.
- Dobrowolski S., *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1979.
- Drat-Ruszczak K., *Osobowościowe wyznaczniki efektywności twórczości naukowej*, Warszawa 1981.
- Dróżka W., *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993.

- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985.
- Edukacja alternatywna*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 1922.
- Edukacja i rozwój*, pod red. A. Jopkiewicza, Kielce 1995.
- Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego, L. Witkowskiego, Poznań–Toruń 1994.
- Ekiert-Grabowska D., *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*, Katowice 1989.
- Ekiert-Grabowska D., *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988.
- Ekiert-Grabowska D., *Nowatorstwo pedagogiczne w badaniach empirycznych*, w: *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 14, pod red. S. Palki, Kraków 1991.
- Ekiert-Grabowska D., *Tendencje innowacyjne w oświacie*, w: *Nauczyciel w procesie przemian*, pod red. A. Radziejewicz-Winnickiego, Katowice 1989.
- Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, pod red. W. Dzierzbickiej, S. Dobrowolskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.
- Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1990.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały z IV Zjazdu PTP*, Warszawa 1993.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Frankiewicz W., *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa 1983.
- Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, w: *Poza kryzysem tożsamości*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1993.
- Garaudy R., *Twórczość i wolność*, „Życie i Myśl” 1967, nr 9.
- Gęsicki J., *Sytuacja ucznia w szkole*, Warszawa 1990.
- Głoton R., Clero G., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.
- Gnitecki J., *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Warszawa 1986.
- Gołębiowski B., *Metoda biograficzna w pedeutologii*, w: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, pod red. W. Dróżki i B. Gołębiowskiego, Kielce 1995.

- Góralski A., *Być nowatorem*, Warszawa 1990.
- Góralski A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987.
- Góralski A., *Reguły treningu twórczości*, Warszawa 1996.
- Góralski A., *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1980.
- Góralski A., *Założenia programowo-realizacyjne kształcenia pedagogów zdolności*, w: *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych. Szkice do pedagogiki zdolności*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1991.
- Grabowska E., *Przegląd ujęć zjawiska twórczości w psychologii*, w: *Zadanie, metoda, rozwiązanie, Zbiór 5*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1984.
- Grzegorzczak A., *Życie jako wyzwanie*, Warszawa 1993.
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Guilford J. P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1964.
- Guilford J. P., *Twórczość w stosunkach międzyludzkich*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka i D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków 1980.
- Hartman J., *Heurystyka i dydaktyka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 3.
- Heidemann R., *Korpersprache vor der Klasse*, Heidelberg 1986.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Toruń 1990.
- Informator Studium Pedagogicznego UJ*, Kraków 1993.
- Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*. Prace Pedagogiczne UJ, z. 14, pod red. S. Palki, Kraków 1991.
- Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988.
- Jakowicka M., *Metodologiczne aspekty innowacji edukacyjnej*, w: *Edukacja i rozwój*, pod red. A. Jopkiewicza, Kielce 1995.
- Jakowicka M., *Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych*, Zielona Góra 1974.
- Jakowicka M., *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979.
- Janiszewski M., *Psychologiczne kształcenie kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1973.

- Janiszowska J., *Eksperyment „Szkół Stowarzyszonych” UNESCO*, w: *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1966.
- Janowska J., *Trening interpersonalny jako metoda rozwijająca umiejętności psychopedagogiczne nauczycieli*, w: *Nauczyciele nauczycieli*, pod red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowskiej, Warszawa–Łódź 1992.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- Jaoui H., *Klucze do twórczości*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka, D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków 1980.
- Jung-Miklaszewska J., *O potrzebie i możliwości proinnowacyjnego doształcania nauczycieli*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992.
- Jung-Miklaszewska J., *Z badań nad nowatorstwem pedagogicznym w Polsce*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988.
- Kaczmarek S., *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela*, Wrocław 1960.
- Karta Nauczyciela*, „Dziennik Ustaw PRL” 1982, nr 3.
- Kaufman A., Fustier M., Drevet A., *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Warszawa 1975.
- Kmieciak K., *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Wrocław 1983.
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, pod red. H. Sękowej, A. Tokarz, Poznań 1991.
- Koszycka J., *Dzieje jednego kaprysu*, w: *Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli '93*, wybór W. Dróżka, B. Gołębiowski, Kielce 1995.
- Kotarbiński T., *Sprawność i błąd*, Warszawa 1966.
- Kozielecki J., *Czynność myślenia*, w: *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1978.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1977.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.
- Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968.
- Kruszewski K., *Gry dydaktyczne*, w: *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991.

- Kruszewski K., *Zasady nauczania*, w: *Sztuka nauczania*, t. 1: *Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1991.
- Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. E. Schulza, Toruń 1992.
- Kuberski J., *Rola nauczyciela w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym*, w: *Z badań nad zawodem nauczyciela*, pod red. S. Krawcewicza, Warszawa 1979.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
- Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990.
- Kupisiewicz Cz., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1986.
- Kuźma J., *Analiza porównawcza systemów i programów kształcenia nauczycieli w wybranych krajach*, *Studia Pedagogiczne*, t. 56: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*, pod red. T. Wilocha, Wrocław 1991.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990.
- Kwiatkowska H., *Koncepcja przemian systemu edukacji nauczycielskiej*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, doksztacanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycje przemian)*, pod red. Cz. Banacha, H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.
- Kwiatkowska H., *System kształcenia nauczycieli – analiza ogólna*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, doksztacanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycje przemian)*, pod red. Cz. Banacha, H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.
- Kwiatkowska H., Kotusiewicz A., *Koncepcja reorientacji w pedagogicznym kształceniu nauczycieli*, w: *Nauczyciele nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej, A. Kotusiewicz, Warszawa–Łódź 1992.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki. Materiały z IV Zjazdu PTP*, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., *Od dominacji do kontraktu*, w: *Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*, pod red. M. Pęcherskiego, Warszawa 1985.

- Kwieciński Z., *Szkola jako wćwiczanie w kulturę pozornego wysiłku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 3.
- Leon A., *Wkład nauk o wychowaniu do kształcenia nauczycieli*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, t. 2, pod red. M. Debesse’a, G. Mialaret, Warszawa 1988.
- Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.
- Lewowicki T., *O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 1–2.
- Łaszczuk J., *Razwitiye teorii i praktyki piedadagogiki tworczenstwa (Opyt warszawskiego krużka)*, Warszawa 1995.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1992.
- Łobocki M., *Techniki „burzy mózgów” w procesie wychowawczym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1983, nr 4.
- Łukaszewicz R., *Do góry, czy do przodu?*, Warszawa 1985.
- Łukaszewicz R., Łukaszewski W., Waszkiewicz J., *Kategorie opisu osobowości istotne z punktu widzenia procesu wychowania*, w: *Model wykształconego Polaka*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.
- Łukaszewski W., *Przyszłość jest dobra a ludzie źli*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego, L. Witkowskiego, Poznań–Toruń 1994.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Łukawska A., *Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej*, Warszawa 1973.
- Łukawska A., *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków 1991.
- Łukawska A., *Propozycje zmian perspektywicznych w studiach pedagogicznych*, *Prace Pedagogiczne UJ*, z. 11, pod red. S. Palki, Warszawa–Kraków 1990.
- Łuszczuk W., *Nauczyciel twórczy. Mit czy rzeczywistość?*, w: *Nauczyciel w procesie przemian*, pod red. A. Radzewicz-Winnickiego, Katowice 1989.
- Matwijów B., *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994.

- Mayntz R., Holm K., Hubner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1985.
- Mialaret G., *Metody i techniki kształcenia nauczycieli*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, t. 2, pod red. M. Debesse'a, G. Mialareta, Warszawa 1988.
- Model wykształconego Polaka*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
- Moja twarz jest niepowtarzalna. Wybór pamiętników młodych nauczycieli*, wybór i opracowanie W. Dróżka, B. Gołębiowski, Kielce 1993.
- Mońko-Stanikowa A., *Z problemów kształcenia nauczycieli w krajach zachodnich*, w: *Nauczyciele nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej, A. Kotusiewicz, Warszawa-Łódź 1992.
- Najder-Stefaniak K., *Kilka uwag z zakresu filozofii twórczości*, w: *Zagadnienia współczesnej heurystyki*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1995.
- Nalaskowski A., *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków 1994.
- Nalaskowski A., *Spółeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostek*, Toruń 1989.
- Nauczyciel i młodzież*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986.
- Nauczyciel. Kształcenie, doksztalcenie, doskonalenie w zawodzie (diagnoza)*, pod red. Cz. Banacha, H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.
- Nauczyciel. Kształcenie, doksztalcenie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycje przemian)*, pod red. Cz. Banacha, H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.
- Nauczyciele nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej, A. Kotusiewicz, Warszawa-Łódź 1992.
- Nauczyciel w procesie przemian*, pod red. A. Radziejewicz-Winnickiego, Katowice 1989.
- Nęcka E., *Grupowy trening twórczości dla nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 3.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Olsztyn 1992.
- Nęcka E., Gawle D., Wardas T., *Trening twórczości jako forma kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1985, nr 2-3.



- Nieobecne dyskursy*, cz. 1–4, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1991–1994.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
- Nowicki A., *Nauczyciele*, Lublin 1982.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.
- Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970.
- Osobowość nauczyciela*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1959.
- O sytuacji w naukach pedagogicznych*, pod red. W. Okonia, Wrocław 1985.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.
- Okoń W., *Pojęcie pedagogicznego postępu*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1969, nr 3.
- Okoń W., *Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym*, w: *Szkoly eksperymentalne w świecie*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1978.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Okoń W., *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964.
- O kształcenie twórczego nauczyciela*, pod red. Z. Marciniaka, Warszawa 1971.
- Oleksiewicz M., *Partnerstwo z uczniami*, w: *Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli '93*, wybór W. Dróżka, B. Gołębiowski, Kielce 1993.
- Palka S., *Niewerbalne komunikowanie się w procesie kształcenia*, *Prace Pedagogiczne UJ*, z. 2, pod red. S. Palki, Warszawa–Kraków 1985.
- Palka S., *Nowatorstwo pedagogiczne w odczuciach i opiniach nauczycieli i uczniów szkół średnich*, w: *Prace z innowatyki pedagogicznej*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1989.
- Palka S., *Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana: między swobodą a koniecznością*. Referat wygłoszony na konferencji naukowej „Między wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji”, Kraków 1994.
- Palka S., *Praca badawcza w kształceniu nauczycieli dla innowacji pedagogicznych*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992.
- Palka S., *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1977.

- Palka S., *Praca naukowo-badawcza nauczyciela – istota i cel*, w: *Poszukiwania naukowo-badawcze nauczycieli*, pod red. Z. Węgińskiego, Bydgoszcz 1989.
- Palka S., *Skuteczność procesu kształcenia studentów uniwersyteckiego kierunku nauczanie początkowe*, w: *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, pod red. H. Moroza, Katowice 1993.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989.
- Pease A., *Język ciała*, Kraków 1994.
- Pedagogika*, pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wołczyka, T. Wujka, Warszawa 1978.
- Petry-Mroczkowska J., *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, „Znak” 1993, nr 9.
- Pietrasieński Z., *Atakowanie problemów*, Warszawa 1983.
- Pietrasieński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
- Pietrasieński Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970.
- Pietrasieński Z., *Przygotowanie do aktywności twórczej*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka, D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków 1980.
- Pietrasieński Z., *Psychologia sprawnego myślenia*, Warszawa 1961.
- Polya G., *Odkrycie matematyczne*, Warszawa 1975.
- Popok S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.
- Popok S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*, w: *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, pod red. S. Popka, Lublin 1987.
- Popok S., *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988.
- Popok S., *Z badań nad podstawami twórczymi nauczycieli*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992.
- Popok S., *Z badań nad różnicami indywidualnymi procesów nauczania i wychowania*, Lublin 1984.
- Popok S., *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, w: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, pod red. S. Popka, Warszawa 1988.

- Poplucz J., *Organizacja czynności nauczycielskich*, Warszawa 1978.
- Poplucz J., *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole*, Warszawa 1975.
- Poszukiwania naukowo-badawcze nauczycieli*, pod red. Z. Węgieńskiego, Bydgoszcz 1989.
- Poza kryzysem tożsamości*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1993.
- Praca eksperymentalna w szkole*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1963.
- Prace Pedagogiczne UJ, z. 2, pod red. S. Palki, Warszawa-Kraków 1985.
- Prace Pedagogiczne UJ, z. 7, pod red. S. Palki, Warszawa-Kraków 1987.
- Prace Pedagogiczne UJ, z. 11, pod red. S. Palki, Warszawa-Kraków 1990.
- Prace z innowatyki pedagogicznej*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1989.
- Problemy psychologii matematycznej*, pod red. J. Kozińskiego, Warszawa 1971.
- Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka, D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków 1980.
- Pytanie, dialog, wychowanie*, pod red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Radzewicz J., *Edukacja alternatywna*, Warszawa 1992.
- Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, pod red. M. Jakowickiej, Zielona Góra 1991.
- Rogers C. R., *W kierunku teorii twórczości*, w: *Psychologia twórczości*, pod red. Z. Siwka, D. Zarębskiej-Piotrowskiej, Kraków 1980.
- Roller S., *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa 1987.
- Rozprawy o wychowaniu*, pod red. M. Debesse'a, G. Mialareta, t. 1 i 2, Warszawa 1988.
- Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, pod red. J. Kujawińskiego, Warszawa 1990.
- Rorty R., *Filozofia jako zwierciadło natury*, Warszawa 1994.
- Rowid H., *Szkoła twórcza*, Kraków 1929.
- Rusakowska D., *Postawy nauczycieli wobec innowacji pedagogicznych w systemie wychowawczym szkoły*, „Badania Oświatowe” 1982, nr 2.

- Rusakowska D., *Rozwój nowatorstwa pedagogicznego – główne kierunki i zadania*, w: *Nauczyciel. Kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycje przemian)*, pod red. Cz. Banacha, H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990.
- Rusakowska D., *Wiedza nauczycieli o innowacjach pedagogicznych*, w: *Nauczyciel i młodzież*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986.
- Rutkowiak J., *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990.
- Rutkowiak J., *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a model kształcenia nauczycieli*, cz. I: *Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako model krótkiego dystansu*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3.
- Rutkowiak J., *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. II: *Scjentyistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako model zawiedzionych nadziei*, cz. III: *Współczesne humanistyczne koncepcje kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 5–6.
- Rutkowiak J., *„Praktyka” versus „praktyczność” a zagadnienia kształcenia nauczycieli*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1990, nr 2–3.
- Rutkowiak J., *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, pod red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Rzęsikowski S., *Kluby Szkół jako czynnik ożywiający działalność innowacyjną w oświacie*, w: *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 14, pod red. S. Palki, Kraków 1991.
- Schulz R., *Czym jest innowatyka pedagogiczna?*, „Edukacja”, 1987, nr 3.
- Schulz R., *Czym jest innowatyka pedagogiczna?* w: *Innowatyka pedagogiczna*, pod red. R. Schulza, Warszawa 1988.
- Schulz R., *Kilka danych na temat profilu zawodowego nauczyciela-nowatora*, w: *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 14, pod red. S. Palki, Kraków 1991.

- Schulz R., *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowanie idei*, w: *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, pod red. R. Schulza, Toruń 1992.
- Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1989.
- Schulz R., *Nauka a wartości wychowawcze*, Wrocław 1974.
- Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980.
- Schulz R., *Refleksje o pedagogice współczesnej*, Biuletyn PTP 1983, nr 3.
- Schulz R., *Szkoła-instytucja-system-rozwoj*, Toruń 1992.
- Schulz R., *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, Warszawa 1990.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994.
- Schulz R., *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.
- Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, pod red. H. Moroza, Katowice 1993.
- Słownik psychologiczny*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1979.
- Słownik wyrazów obcych*, pod red. J. Tokarskiego, Warszawa 1980.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 1949.
- Spyry o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Warszawa 1993.
- Stankiewicz J., *Wstęp do socjologicznej teorii innowacji technicznych*, Zielona Góra 1991.
- Stasieńko T., *Twórczość dydaktyczna nauczycieli-polonistów*, Wrocław 1982.
- Strzałecki A., *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa 1969.
- „Studia Pedagogiczne”, t. 39: *Nauczyciel, tradycje, współczesność, przyszłość*, pod red. S. Wołoszyna, Wrocław 1978.
- „Studia Pedagogiczne”, t. 56: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*, pod red. T. Wilocha, Wrocław 1991.
- Suchodolski B., *Pedagogika*, Warszawa 1976.
- Suchodolski B., *Wstęp*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, pod red. W. Dzierzbickiej, S. Dobrowolskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.
- Sulek A., *Eksperyment w badaniach społecznych*, Warszawa 1979.

- Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 6, pod red. S. Palki, Kraków 1985.
- Szczepeński J., *Szkoła w społeczeństwie*, w: *Sztuka nauczania*, cz.2.: *Szkoła*, pod red. K. Kruszeńskiego, Warszawa 1991.
- Szczepeński J., *Rzecz o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1975.
- Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, pod red. R. Gerlacha, E. Podoskiej-Filipowicz, Bydgoszcz 1993.
- Szkoła w okresie przemian edukacyjnych*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 15, pod red. J. Włodek-Chronowskiej, Kraków 1992.
- Szkoły eksperymentalne i wiodące*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1966.
- Szkoły eksperymentalne w świecie*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1978.
- Sztuka nauczania*, t. 1: *Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszeńskiego, t. 2: *Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991.
- Szymański M. S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
- Szyszkowska M., *Twórcze niepokoje codzienności*, Łódź 1986.
- Śliwerski B., *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii praktyki*, w: *Edukacja alternatywna*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 1992.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975.
- Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, pod red. S. Palki, Katowice 1994.
- Teoretyczne podstawy pedagogiki*, pod red. S. Palki, Kraków 1987.
- Thomas J., *Nauczyciele szkoły przyszłości*, Warszawa 1971.
- Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław 1985.
- Trojanowska-Kaczmarek A., *Dziecko i twórczość*, Wrocław 1971.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.
- Trzebiński J., *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978.
- Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, pod red. M. Jakowickiej, J. Kujawińskiego, Zielona Góra 1989.
- Twórczość, zdolność, wychowanie*, t. 2, pod red. S. Popka, Lublin 1989.

- Ustawa o szkolnictwie wyższym z dn. 4.05.1982 r.*, „Dziennik Ustaw PRL” 1982, nr 14.
- Wear T. W., Prince G. M., *Synektyka i jej znaczenie dla edukacji*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, Toruń 1992.
- Wiloch T., *Elastyczna organizacja kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli*, Warszawa 1991.
- Wiloch T., *Struktura kwalifikacji i kształcenie nauczycieli*, w: *Studia Pedagogiczne*, t. 56: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych we współczesnym świecie*, pod red. T. Wilocha, Wrocław 1991.
- Witkowski L., *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, Toruń 1990.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 1989.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana*, Toruń 1988.
- Wołoszyn S., *Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna*, Biuletyn PTP 1983, nr 3.
- Woroniecki Z., *Podstawy wyróżnienia zasobu kwalifikacji pedagogicznych*, w: *Studia Pedagogiczne*, t. 56: *Kwalifikacje i kształcenie kadr pedagogicznych w świecie współczesnym*, pod red. T. Wilocha, Wrocław 1991.
- Woroniecki Z., *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*, Warszawa 1986.
- Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, pod red. W. Dróźki, B. Gołębiowskiego, Kielce 1995.
- Wywiad z ministrem edukacji narodowej prof. A. Łuczakiem*, „Polityka” z dn. 25 grudnia 1993 r., nr 52.
- Zaborowski Z., *Trening interpersonalny*, Wrocław 1985.
- Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.
- Zadanie, metoda, rozwiązanie, Zbiory 1–5*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1977–1984.
- Zagadnienia teorii pedagogicznej*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 3, pod red. S. Palki, Warszawa–Kraków 1986.
- Zagadnienia współczesnej heurystyki*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1995.

- Zarębska-Piotrowska D., *Psychologia humanistyczna a teoria i praktyka pedagogiczna*, w: *Zagadnienia teorii pedagogicznej*, Prace Pedagogiczne UJ, z. 3, pod red. S. Palki, Warszawa–Kraków 1986.
- Zarębska-Piotrowska D., *Twórczość a badania pedagogiczne*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, pod red. S. Palki, Kraków 1987.
- Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych. Szkice do pedagogiki zdolności*, pod red. A. Góralskiego, Warszawa 1991.
- Z badań nad zawodem nauczyciela*, pod red. S. Krawcewicza, Warszawa 1979.
- Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, pod red. S. Popka, Lublin 1978.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1982.
- Znaniński F., *Nauka o kulturze*, Warszawa 1971.
- Zimbardo P. G., Ruch F. L., *Psychologia i życie*, Warszawa 1988.
- Żuk T., *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań 1986.



## Spis tabel

<b>Tabela 1.</b> Modelowe ujęcie twórczości. Dziedziny i wymiary twórczości .....	22
<b>Tabela 2.</b> Cztery koncepcje twórczości pedagogicznej – charakterystyka syntetyczna .....	81
<b>Tabela 3.</b> Pomiar i kontrola zmiennych w eksperymencie .....	164
<b>Tabela 4.</b> Zestawienie wyników pomiaru początkowego TMT <sub>1</sub> .....	168
<b>Tabela 5.</b> Zestawienie podstawowych danych charakteryzujących badane grupy .....	169
<b>Tabela 6.</b> Płynność myślenia. Zestawienie wyników P <sub>p</sub> i P <sub>k</sub> w grupach eksperymentalnych i kontrolnych .....	173
<b>Tabela 7.</b> Płynność myślenia. Zróżnicowanie wyników w P <sub>p</sub> i P <sub>k</sub> .....	174
<b>Tabela 8.</b> Giętkość myślenia. Zestawienie wyników P <sub>p</sub> i P <sub>k</sub> w grupach eksperymentalnych i kontrolnych .....	179
<b>Tabela 9.</b> Giętkość myślenia. Zróżnicowanie wyników w P <sub>p</sub> i P <sub>k</sub> .....	180
<b>Tabela 10.</b> Oryginalność myślenia. Zestawienie wyników P <sub>p</sub> i P <sub>k</sub> w grupach eksperymentalnych i kontrolnych .....	183
<b>Tabela 11.</b> Oryginalność myślenia. Zróżnicowanie wyników P <sub>p</sub> i P <sub>k</sub> .....	184
<b>Tabela 12.</b> Oryginalność myślenia (opowiadania). Zestawienie wyników P <sub>p</sub> i P <sub>k</sub> w grupach eksperymentalnych i kontrolnych .....	188
<b>Tabela 13.</b> Oryginalność myślenia (opowiadania). Zróżnicowanie wyników P <sub>p</sub> i P <sub>k</sub> .....	189
<b>Tabela 14.</b> Zestawienie danych o liczbie projektów i średniej ocenie w obrębie wyróżnionych kategorii .....	190
<b>Tabela 15.</b> Zestawienie danych o liczbie projektów i średniej ocenie w grupach eksperymentalnych .....	190
<b>Tabela 16.</b> Zestawienie danych o liczbie projektów każdej kategorii powstałych w grupach eksperymentalnych .....	198
<b>Tabela 17.</b> Zestawienie średnich ocen z recenzji przygotowanych w grupach kontrolnych .....	199
<b>Tabela 18.</b> Zestawienie danych o „wykładach pedagogicznych” przygotowanych w grupach kontrolnych .....	199
<b>Tabela 19.</b> Zestawienie wyników uzyskanych w grupach eksperymentalnych po zastosowaniu testu testów .....	215

ISBN 83-7133-096-0