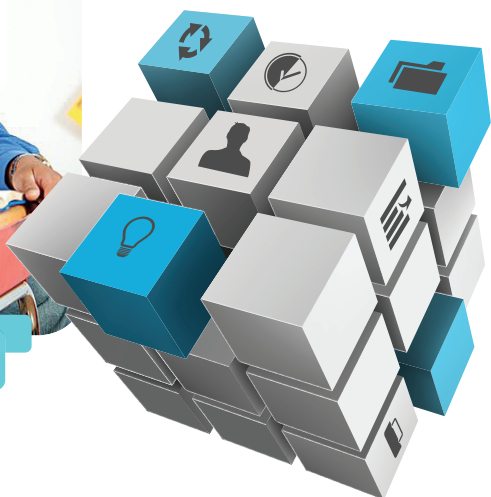


Dorota Gębuś  
Beata Pawlica  
Edyta Widawska  
Zbigniew Wieczorek  
Ewa Wysocka

# Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy uczniów?

PORADNIK DLA DORADCÓW ZAWODOWYCH



# **Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy uczniów?**

**PORADNIK DLA DORADCÓW ZAWODOWYCH**



Dorota Gębuś, Beata Pawlica, Edyta Widawska,  
Zbigniew Wieczorek, Ewa Wysocka

# **Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy uczniów?**

**PORADNIK DLA DORADCÓW ZAWODOWYCH**

Katowice – Częstochowa 2015



Wydawca:  
Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym  
33-331 Stróże 413  
<http://www.fpon.com.pl>  
e-mail: [info@fpon.com.pl](mailto:info@fpon.com.pl)

© Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym

Recenzent:  
dr Danuta Krzywoń

Korekta:  
Joanna Cybuła

Projekt okładki, przygotowanie do druku i skład:  
Studio Grafiki i DTP Grafpa, [www.grafpa.pl](http://www.grafpa.pl)

Druk:  
KNOW-HOW, ul. Chełmońskiego 255, 31-348 Kraków

ISBN 978-83-63213-16-9

Egzemplarz bezpłatny

Publikacja powstała w ramach projektu „KOMPETENTNY DORADCA ZAWODOWY – podnoszenie kwalifikacji zawodowych doradców zawodowych i nauczycieli” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.4 Otwartość systemu oświaty w kontekście uczenia się przez całe życie, Poddziałanie 3.4.3 Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe, realizowanego przez Fundację Pomocy Osobom Niepełnosprawnym w Stróżach w ramach umowy o dofinansowanie nr UDA-POKL.03.04.03-00-101/13



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY





# SPIS TREŚCI

<b>Wprowadzenie</b> .....	7
<b>1. Inteligencje wielorakie (zdolności specjalne)</b>	
– <b>ogólne założenia teoretyczne</b> .....	13
1.1. Charakterystyka różnych typów inteligencji/zdolności specjalnych .....	17
1.2. Zestaw ćwiczeń .....	23
1.3. Słowniczek pojęć .....	45
1.4. Literatura .....	47
<b>2. Myślenie twórcze – rozwój umiejętności i kompetencji</b> ....	49
2.1. Charakterystyka myślenia twórczego .....	49
2.2. Zestaw ćwiczeń .....	54
2.3. Słowniczek pojęć .....	59
2.4. Literatura.....	61
<b>3. Osobowość twórcza, jej komponenty i możliwości rozwoju</b> .....	63
3.1. Charakterystyka komponentów osobowości twórczej .....	65
3.2. Zestaw ćwiczeń .....	69
3.3. Słowniczek pojęć .....	76
3.4. Literatura .....	78
<b>Zakończenie</b> .....	83
<b>Aneks</b> .....	85
Załącznik 1. Jak konstruować scenariusze zajęć?	
Struktura scenariusza .....	85
Załącznik 2. Przykładowe scenariusze zajęć .....	87
Załącznik 3. ....	97



# WPROWADZENIE

„Generalnie, bez kreatywności nie byłoby świata”  
(Gardner 2009b, s. 82)

Poradnik ten dotyczy rozwijania świadomości i samoświadomości oraz umiejętności związanych ze zdolnościami specjalnymi (inteligencje wielorakie), a także myśleniem twórczym i osobowością twórczą ucznia. Poradnik jest zintegrowany z konstruowanymi narzędziami do pomiaru zdolności specjalnych uczniów gimnazjów i liceów: **SKALA ZDOLNOŚCI SPECJALNYCH W AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ (SZS)** oraz do pomiaru myślenia i osobowości twórczej uczniów gimnazjów i liceów: **SKALA MYŚLENIA TWÓRCZEGO I OSOBOWOŚCI TWÓRCZEJ – KOMT)**.

**INTELIGENCJE WIELORAKIE**, określane jako zdolności specjalne, są ważnym czynnikiem w wyborze zawodu, choć trudno określić jednoznacznie, czym one są: sprawnością w wykonywaniu czynności lub możliwościami, dzięki którym człowiek zdobywa wiadomości, umiejętności, sprawności. W najbardziej ogólnej typologizacji, wyróżnia się **zdolności ogólne** (inteligencja, spostrzegawczość, wyuczalność, wyobraźnia, zręczność) oraz **zdolności specjalne**, ukierunkowane przedmiotowo (językowe, matematyczne, muzyczne, plastyczne, techniczne, sportowe).

Podjęcie proponowane przez autorów – Howarda Gardnera (2009a) i Thomasa Armstronga (2009) ma charakter pluralistyczny, co jest związane z przyjęciem założenia o istnieniu różnych, niezwiązanych ze sobą aspektów poznania. Implikuje to fakt, że różni ludzie mają różne zdolności poznawcze i odmienne style poznawania. Poznawcza kompetencja i sprawność człowieka opisywana jest tu w kategoriach zbioru zdolności, talentów czy umiejętności umysłowych, nazwanych inteligencjami. Inteligencje te posiada każdy człowiek, ale w różnym zakresie, na różnym poziomie i w różnych konfiguracjach. Teoria ta ma ważne implikacje pedagogiczne wskazujące na



konieczność odmiennego podejścia do każdej jednostki, która posiada zbiór różnych zdolności o indywidualnych konfiguracjach, co powoduje, że poznaje w różny sposób, zaś efektywność poznawania i uczenia się warunkowana jest adekwatnym doбором metod oddziaływania pedagogicznego. Indywidualne konfiguracje inteligencji są też przesłanką do formułowania zaleceń związanych z karierą zawodową.

Inteligencje wielorakie stanowią zatem zdolności rozwiązywania problemów lub tworzenia określonych produktów, które mają – w kontekście kulturowym i społecznym – konkretne znaczenie w danym środowisku. Zdolność ta pozwala jednostce na podejście do sytuacji, w której trzeba osiągnąć określony cel, w taki sposób, by odnaleźć drogę doń prowadzącą. W poradniku wykorzystujemy tradycyjne podejście do inteligencji wielorakich Gardnera i Armstronga, ale rozwiniętych i włączających nowe typy inteligencji (już zweryfikowane, np. inteligencja egzystencjalna) lub niemieszczące się, ale dające się wyprowadzić z koncepcji Gardnera (np. inteligencja duchowa Roberta Emonsa i in.).

Howard Gardner (2009a, s. 285) twierdzi, że różne rodzaje inteligencji i ich specyficzne związki wyznaczają potencjały ważne w różnych zawodach. I tak, inteligencja językowa (lingwistyczna) i personalne (intrapersonalna i interpersonalna) są ważniejsze w zawodach ze sfery socjalnej, związanych z przedsiębiorczością i nastawionych na ludzi. Ważna wydaje się tu także inteligencja egzystencjalna i duchowa, choć trudno znaleźć obecnie potwierdzenia empiryczne w tym zakresie. Inteligencja logiczno-matematyczna jest konieczna w zawodach ukierunkowanych na zbieranie i opracowywanie danych, wymagających siedzenia przy biurku. Inteligencje cielesno-kinestetyczna, przyrodnicza i przestrzenna są natomiast ważne w zawodach nastawionych na rzeczy. Ponadto inteligencje: językowa, logiczno-matematyczna, muzyczna i przestrzenna są niezmiernie istotne w zawodach artystycznych i badawczych, nastawionych na kreowanie pomysłów i promowanie różnych idei. Także i tu istotne znaczenie może mieć inteligencja egzystencjalna i duchowa.

W poradniku wykorzystujemy tradycyjne podejście do inteligencji wielorakich Howarda Gardnera i Thomasa Armstronga, ale rozwijamy też i włączamy nowe typy inteligencji, których istnienie już potwierdzono i/lub dające się wyprowadzić z koncepcji Gardnera: inteligencję egzystencjalną i duchową. Howard Gardner (2009a) wyróżnił 8 typów inteligencji wielorakiej: lingwistyczno-językową, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, przyrodniczą, interpersonalną i intrapersonalną. W poradniku uzupełnione zostały one o koncepcje inteligencji egzystencjalnej Kennetha W. Tuppera oraz inteligencji duchowej Roberta A. Emonsa.

Teoria wielorakich inteligencji Gardnera wskazuje, że każdy człowiek jest indywidualnością, która w różny sposób rozwija swoje potencjały. W planowaniu własnego rozwoju należy uwzględnić własne zdolności i wrodzone predyspozycje, zgodnie



z nimi dokonywać wyboru własnego kształcenia, wyboru zawodu i sposobu życia, który jest dla jednostki odpowiedni i może stanowić podstawę satysfakcji życiowej.

**OSOBOWOŚĆ TWÓRCZA I MYŚLENIE TWÓRCZE** także są skorelowane z wyborem zawodu. W opisie twórczości, czy kreatywności, przyjęto podejście holistyczne, odwołujące się do dwóch „wymiarów” opartych na systematyzacji Arthura Cropley’a obejmującej myślenie twórcze (konceptje pomocnicze, np. J.P. Guilforda, Klausa K. Urbana, Hansa G. Jellena) i właściwości osobowości twórczej (konceptje pomocnicze, np. Stanisława Popka i Katarzyny Krasoń).

Myślenie i osobowość twórczą można odnieść do koncepcji zdolności twórczych, które zwykle ujmuje się w trzech paradygmatach, traktujących twórczość jako: myślenie dywergencyjne, myślenie asocjacyjne lub myślenie metaforyczne (zdolności).

Twórczość jako *myślenie dywergencyjne* to odniesienie do koncepcji Joy’a P. Guilforda, który wyróżnił myślenie dywergencyjne i konwergencyjne, zaś w poradniku koncentrujemy się na myśleniu dywergencyjnym (płynność – wielość, giętkość – różnorodność, oryginalność – rzadkość pomysłów). **Płynność** oznacza najogólniej łatwość produkowania wielu różnych rozwiązań, pomysłów i skojarzeń, może mieć charakter werbalny, skojarzeniowy, ekspresyjny lub ideacyjny. **Giętkość** wyznacza zdolność do wytwarzania rozwiązań, pomysłów, skojarzeń zróżnicowanych jakościowo, może mieć charakter spontaniczny lub adaptacyjny. **Oryginalność** oznacza zdolność do wytwarzania rozwiązań, pomysłów czy skojarzeń nietypowych, unikatowych lub rzadkich.

Twórczość jako *myślenie asocjacyjne* rozumiana jest jako tworzenie nowych zespołów, łańcuchów lub kombinacji skojarzeniowych (np. wymyślanie nowych zastosowań przedmiotów, odkrywanie podobieństw między przedmiotami, wymyślanie przykładów obiektów należących do określonych klas, nadawanie znaczenia abstrakcyjnym układom linii, wzorom (ocena produktywności – ilość pomysłów i oryginalność).

Twórczość jako *myślenie metaforyczne* rozumiana jest jako zdolność łączenia odległych sfer doświadczenia na podstawie zachodzących między nimi podobieństw.

Czasem też, szczególnie wówczas, gdy mówimy o osobowości twórczej, twórczość odnoszona jest do *wrażliwości na problemy*, a także traktowana jest jako zdolność do *redefinicji*, czyli dostrzegania innych niż pierwotne znaczeń czy zastosowań różnych obiektów.

Przyjęto założenie, że twórczość związana jest ze specyficznymi cechami osobowości i motywacją do działania twórczego. Predyspozycja do twórczości rozumiana jest wówczas jako preferencja określonego stylu funkcjonowania, warunkująca sposób podchodzenia do rozwiązywanych problemów czy wykonywanych zadań. Predyspozycja oznacza tu układ pewnych cech osobowości i aspektu motywacyjnego, choć w zakresie powiązań owych cech nie uzyskujemy wyników jednoznacznie potwierdza-

jących te zależności. Przyjęcie założenia o korelacji między twórczością, osobowością i motywacją twórczą wiąże się ze wskazywaniem korelatów osobowości twórczej, które stanowią: wysoka samoocena, niewielkie nasilenie postaw obronnych, nonkonformizm (traktowany jako wskaźnik postawy twórczej), wewnątrzsterowność; poczucie humoru (wspólny mechanizm poznawczy – tolerowanie rozbieżności poznawczej i przełamywanie schematów; humor jako czynnik obniżający napięcie emocjonalne; humor jako czynnik nonkonformizmu – osłabiania znaczenia tabu).

W przygotowanym poradniku przyjęto holistyczne ujęcie twórczości, czy kreatywności, które prezentują: **Klaus K. Urban** i **Hans G. Jellen** (Urban, 1990). Twórczość traktują jako zespół zdolności intelektualnych i właściwości motywacyjno-osobowościowych. Przyjęto **sześcioskładnikowy model kreatywności**: zmienne indywidualne i środowiskowe jako stymulatory (inhibitory) procesu twórczego; komponenty twórczości rozumiane jako predyspozycje twórcze (system funkcjonalny, działający w sposób powiązany):

- a) **czynniki poznawcze – myślenie dywergencyjne**: płynność, giętkość, oryginalność, elaboracja (zdolność do zamykania i uzupełniania struktur), wrażliwość na problemy; **kompetencje ogólne**: podstawowa wiedza ogólna (rozumowanie i myślenie logiczne, analiza i synteza, ocenianie, pamięć i szerokość percepcji); **specyficzna wiedza i specyficzne umiejętności**: potrzebne w poszczególnych obszarach twórczego myślenia i działania;
- b) **czynniki osobowościowe – koncentracja i zaangażowanie w zadanie**: zdolność do koncentracji, wytrwałość, selektywność; **motywacja**: potrzeba nowości, pęd do wiedzy, ciekawość, potrzeba sprawstwa, potrzeba samoaktualizacji, kontaktowania się z innymi, podejmowania odpowiedzialności, gotowość do zabawy; **otwartość i tolerancja na dwuznaczność**: otwartość na doświadczenia, w tym niekonwencjonalność i gotowość do podejmowania ryzyka, nonkonformizm, odprężenie, humor, transgresyjność, przedsiębiorczość, silne ego (samoocena), empatia, koncentracja na problemie/temacie, wytrwałość, uporczywość, itp;
- c) **czynniki środowiskowe** – uwarunkowania, kryteria oceny, znaczenie (zob. także wieloskładnikowe modele Amabile 1983, Eysencka 1995, Sternberga i Lubartta 1991).

Przyjęto także (jako inhibitory twórczości): poziom i typ motywacji, skłonność do ryzyka, radzenie sobie – konstruktywne i samodzielne.

Oddany do Państwa rąk poradnik jest próbą zaprezentowania tych obszarów aktywności jednostki, które mogą podlegać zaplanowanej modyfikacji i rozwojowi w sy-



tuacji, gdy uczeń/uczennica mają świadomość, na co warto zwrócić uwagę i wiedzą, w jaki sposób można dokonać ukierunkowanej zmiany. Zdolności specjalne, myślenie twórcze czy też komponenty osobowości twórczej zostały tutaj wyróżnione oraz oprzyrządowane w postaci konkretnych podpowiedzi ćwiczeń i zadań, które warto wykonać w celu rozwijania określonych predyspozycji. Można korzystać z poradnika, sięgając do jego poszczególnych części (np. wprowadzenie teoretyczne czy też zestawy ćwiczeń) lub też kolejno przechodząc przez obszary w nim zaprezentowane. Autorzy niniejszego poradnika dołożyli wszelkich starań, by publikacja ta spełniała rolę inicjującą proces poznawania siebie oraz swoich zasobów przez młodzież i była kolejnym krokiem na długiej drodze całościowego samodoskonalenia. Na ile przyjęte założenie udało się zrealizować, mogą zweryfikować jedynie i aż użytkownicy/użytkowniczki, a autorki/autorzy będą za ten proces weryfikacji wdzięczni.

**Dorota Gębuś**  
**Beata Pawlica**  
**Edyta Widawska**  
**Zbigniew Wieczorek**  
**Ewa Wysocka**



# 1. INTELIGENCJE WIELORAKIE (ZDOLNOŚCI SPECJALNE) – OGÓLNE ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

W zależności od przyjętej koncepcji osobowości, możemy spojrzeć na człowieka z wielu perspektyw. Przedstawiciele psychoanalizy widzą nas jako osobę kierowaną instynktami i popędami. Człowiek przeżywa nieustanny konflikt pomiędzy tym, kim chciałby być, a kim być powinien. Dla przedstawicieli nurtu behawioralnego człowiek rodzi się jako czysta karta, zapełniana tym, czego się uczymy przez całe życie. Mówiąc obrazowo – jakie środowisko i wychowanie, taki będzie człowiek. Przedstawiciele trzeciego nurtu – humanistycznego – widzą człowieka jako istotę, która potrafi się rozwijać samodzielnie, osiągając określony poziom niezależności zarówno od swoich instynktów, jak i wpływu otoczenia społecznego (Kozielecki, 2000).

Próbę dokonania przeglądu teorii osobowości i perspektyw spojrzenia na człowieka z perspektywy akademickiej możemy znaleźć w pracy Calwina Halla i in. (2012), a w perspektywie psychoterapii i zmiany, np. w pracy zbiorowej pod redakcją Lidii Grzesiuk (2006). Różnorodność spojrzeń na człowieka wynika z innych perspektyw teoretycznych oraz odmiennych paradygmatów przyjętych przez badaczy czy psychoterapeutów, ale też nie bez znaczenia jest fakt, że natrafiali oni na różne osoby, obdarzone różnymi cechami i umiejętnościami.

Jedną z ciekawszych prób całościowego opisu człowieka w perspektywie filozoficzno-psychologicznej możemy znaleźć w koncepcji spektrum świadomości Kena Wilbera (2004). Wilber przekonuje, że w zależności od tego, na jakim etapie spójności i świadomości wewnętrznej jesteśmy, tak się prezentujemy na zewnątrz, co owocuje różnymi perspektywami psychologicznymi. Koncepcja, choć ciekawa, jest trudna do wykorzystania w praktyce związanej ze szkoleniami i dydaktyką. Perspektywę bardziej praktyczną znajdziemy w koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (2009a).

Teoria wielorakich inteligencji Howarda Gardnera (1983, 1993, 2009a,b) mówi najogólniej, że człowiek ma bardzo indywidualną drogę rozwoju, czyli uczenia się, poznawania i rozumienia świata. Zaprzecza tym samym rezultatom tradycyjnych testów IQ, które wykazują, że człowiek jest: albo bardzo inteligentny, albo w normie, albo poniżej normy. W teorii tej zakłada się, że ludzka inteligencja jest dynamiczna i wielopłaszczyznowa, dlatego wykracza poza tradycyjnie mierzone testami IQ zdolności lingwistyczno-językowe i logiczno-matematyczne, stanowiące ponadto swoiste układy (kombinacje inteligencji) w każdym przypadku. Istnieje zatem kilka rodzajów inteligencji, które łączą się z różnymi rodzajami aktywności, ale nie można ich opisać prostym zestawem umiejętności logicznych czy językowych, opisywanych i testowanych w systemie szkolnym. Jednostka powinna rozwijać się zgodnie z własnymi potencjałami, gdyż reszta tego, czego się uczy i w jaki sposób się uczy, może być zwykłą stratą czasu, bo jej uczenie się będzie nieefektywne.

Definicja inteligencji Gardnera jest bardzo klarowna i prosta, bowiem traktuje ją jako zdolność do rozwiązywania problemów lub tworzenia rzeczy nowych, ale także zdolność do rozumienia, uczenia się i myślenia. „Jest to umiejętność rozwiązywania problemów lub tworzenia wytworu, który ma wartość ponadkulturową” (Gardner, 2009a). Jest to swoisty potencjał przetwarzania informacji, który aktywizuje się w toku edukacji i w otoczeniu kulturowym, pozwalający jednostce rozwiązywać problemy lub tworzyć kulturowo wartościowe produkty. Ludzie różnią się od siebie dlatego, że na ich własną, indywidualną inteligencję składają się różne kombinacje jej typów – czyli różnicuje ich to, w jakim stopniu i zakresie posiadają różne rodzaje inteligencji.

Gardner udowodniał, że ludzie różnią się pod względem inteligencji, ale inaczej niż dotąd wskazywano: inteligencję poszczególnych jednostek różni to: **jak są mądrzy**, a nie **jacy są mądrzy** lub **jak bardzo są mądrzy**. Mówiąc prosto, ludzie nie różnią się poziomem inteligencji, ale jej rodzajem. Nie należy więc mierzyć tzw. IQ (iloraz inteligencji), bo obrazuje on tylko pewne i ściśle określone zdolności.

W toku dalszych prac zarówno Gardnera, jak i innych entuzjastów nowego podejścia, pojawiały się nowe opisy i rodzaje inteligencji. Co do jednych Gardner miał sporo wątpliwości, w przypadku innych mniej, przykładowo: „Badania te doprowadziły mnie do bardzo odmiennych wniosków w obu tych kwestiach. W pierwszym przypadku – inteligencji przyrodniczej – dowody na jej istnienie są zadziwiająco przekonujące. Tacy biolodzy jak Karol Darwin i E.O. Wilson oraz ornitolodzy, np. John James Audubon, czy Roger Tory Peterson, wyróżniają się zdolnością rozpoznawania i odróżniania gatunków. Osoby o wysokiej inteligencji przyrodniczej doskonale wiedzą, jak odróżniać rośliny, zwierzęta, góry czy układy chmur w niszach ekologicznych, którymi się zajmują” (Gardner, 2009a, s. 33–34). Dla Gardnera nie było najbardziej istotne, ile typów inteligencji może posiadać człowiek, ale ogólny biologiczny potencjał, jaki



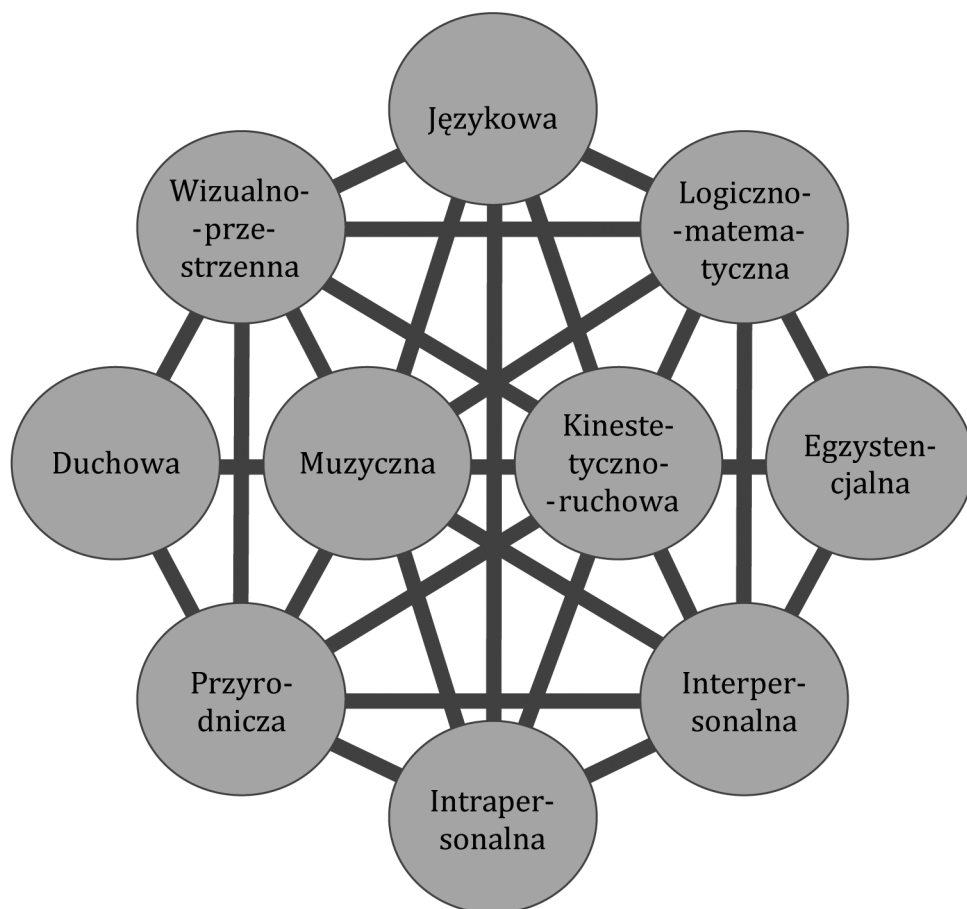
posiada, co nazwał osobistym profilem zdolności, z którym człowiek się rodzi, a także interesowało go to, jakie posiada osobiste możliwości ich rozwijania. Gardner zidentyfikował pierwotnie siedem rodzajów inteligencji człowieka, a później dodał ósmy – *inteligencję przyrodniczą* i rozważał istnienie kolejnej, którą Thomas Armstrong (2009) opisał jako *inteligencję egzystencjalną*. W ostatnich latach dodaje się także kolejną inteligencję/zdolność specjalną, traktując ją jako niemal nadrzędną: inteligencję duchową. Dziesięć inteligencji można określić jako naturalne talenty jednostki, którymi każdy człowiek jest obdarzony, choć w większym lub mniejszym stopniu. Wszystkie one jednak mogą być rozwijane i doskonalone lub nie – jeśli nie zostaną rozpoznane.

Dalsze założenia teorii Gardnera są następujące: każda osoba dysponuje różnymi rodzajami inteligencji, rozwiniętymi w różnym stopniu; tworzą one pewien niepowtarzalny profil; profil ten zmienia się w trakcie rozwoju jednostki; inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach; można też je rozwijać poprzez różnorodne ćwiczenia. Każdy człowiek rodzi się, posiadając wszystkie typy inteligencji. W trakcie życia (rozwoju) niektóre z wyróżnionych typów rozwijają się silniej, niektóre słabiej, a pewne typy nie rozwijają się prawie w ogóle. Uzyskanie dostępu do każdej z inteligencji wielorakich – czyli samookreślenie własnych potencjałów, wymaga zrozumienia, z czym poszczególne typy się wiążą. Poniżej zamieszczono schemat inteligencji wielorakich, które w każdym przypadku stanowią indywidualną kombinację zdolności, dominujących u poszczególnych ludzi (Schemat 1).

Thomas Armstrong (2009) skrótowo określa właściwości ludzi obdarzonych różnymi typami inteligencji: **linguistic intelligence** (inteligencja słów) – *word smart* (zdolny językowo); **logical-mathematical intelligence** – *number/reasoning smart* (zdolny logicznie i matematycznie); **spatial intelligence** (inteligencja obrazów) – *picture smart* (zdolny przestrzennie, myślenie za pomocą oczu); **bodily-kinesthetic intelligence** (inteligencja ciała) – *body smart* (zdolny ruchowo, manualnie); **musical intelligence** (inteligencja dźwięków) – *music smart* (zdolny muzycznie); **interpersonal intelligence** (inteligencja społeczna) – *people smart* (zdolny społecznie, korzystanie ze zmysłu relacji międzyludzkich); **intrapersonal intelligence** (inteligencja własnego „ja”) – *self smart* (zdolny osobowo – autoanaliza); **naturalist intelligence** (inteligencja przyrodnicza) – *nature smart* (zdolny przyrodniczo).

Teoria wielorakich inteligencji zyskała dużą popularność, a jej główne tezy przedstawili Thomas Armstrong (2009) i Howard Gardner (2009a): (1) Każda jednostka posiada wszystkie rodzaje inteligencji, ale w nierównym stopniu: funkcjonują one w każdym przypadku w indywidualny, niepowtarzalny sposób; (2) Człowiek może mieć dobrze rozwinięte wszystkie rodzaje inteligencji, ale może dominować u niego tylko kilka z nich; (3) Większość ludzi przejawia kilka różnych zdolności lub niektóre z nich mogą jeszcze nie być przez jednostkę odkryte; (4) Człowiek odkrywa własne zdolności





**Schemat 1.** Rodzaje inteligencji według Howarda Gardniera (1983, 1993, 2009a)

stopniowo w toku własnego rozwoju i zdobywania doświadczeń z samym sobą; (5) Wszystkie rodzaje inteligencji współpracują ze sobą, decydując o specyficznych potencjałach jednostki, stąd żadna z inteligencji nigdy nie występuje i nie funkcjonuje indywidualnie; (6) Człowiek może zatem być inteligentny na wiele różnych sposobów, zatem nie ma żadnego standardu, który określałby jednoznacznie atrybuty (cechy), które potwierdzają inteligencję danego człowieka.

Teoria wielorakich inteligencji wskazuje, że każdy człowiek jest indywidualnością, która w różny sposób rozwija swoje potencjały. W planowaniu własnego rozwoju należy zatem uwzględniać własne zdolności i wrodzone predyspozycje – zgodnie z nimi dokonywać wyboru własnego kształcenia, zawodu i sposobu życia, który jest dla jednostki odpowiedni i może stanowić źródło satysfakcji życiowej.

Ponieważ źródła koncepcji tkwią zarówno w badaniach społecznych jak i neurologicznych, naturalną koncepcją jest założenie o istnieniu zdolności, naturalnych wro-



dzonych predyspozycji do poszczególnych rodzajów inteligencji, połączonych z czynnikami o charakterze kulturowym. „Teoria IW ukazuje każdą zdolność rozwiązywania problemów w świetle jej biologicznej genezy, przy czym zajmuje się ona tylko tymi zdolnościami, które są uniwersalne i charakterystyczne dla rodzaju ludzkiego (również w tym względzie różnimy się od szczurów, ptaków i komputerów). Mimo to biologiczną skłonność do poszczególnych form rozwiązywania problemów łączyć trzeba z kulturową otoczką tych dziedzin działalności. Na przykład język, umiejętność uniwersalna, może przejawiać się w jednej kulturze w szczególności w postaci pisanej, w innej w postaci ustnej, a w jeszcze innej jako sekretny język anagramów lub łamańców językowych” (Gardner, 2009a, s. 18). Poniżej znajdziemy zestaw kilku wybranych zdolności.

### 1.1. Charakterystyka różnych typów inteligencji/zdolności specjalnych

Howard Gardner (2009a) i Thomas Armstrong (2009) przedstawiają wyczerpujące listy cech, za pomocą których można zidentyfikować najsilniej i najsłabiej rozwinięte inteligencje, dokonują analiz pozwalających dopasować zdolności i zasoby do celów zawodowych, techniki i narzędzia rozwijania zdolności oraz strategie przezwycięzania trudności w uczeniu się.

- 1. Inteligencja matematyczno-logiczna.** Osoby, które posiadają takie zdolności mają tendencję do myślenia koncepcyjnego i abstrakcyjnego, ponieważ dostrzegają schematy i zależności między poszczególnymi faktami na poziomie widocznych związków. Ponieważ mowa tu o zdolnościach, ważne jest to, że przejawiają się one w chęciach, preferencjach i zamiłowaniach. Osoba z przewagą zdolności matematyczno-logicznych zwyczajnie lubi dopasowywać do siebie fakty, lubi więc eksperymenty, puzzle, interesują ją sprawy związane np. z kosmosem. Szuka uzasadnienia i logicznych argumentów dla opisywanych zjawisk w swoich działaniach jest np. systematyczna. „[...] u jednostki utalentowanej proces rozwiązywania problemu jest często zadziwiająco szybki – odnoszący sukcesy uczoney zajmuje się jednocześnie wieloma zmiennymi i tworzy liczne hipotezy, które następnie ocenia i przyjmuje lub odrzuca. Przypadek ten wskazuje również na niewerbalną naturę inteligencji. [...] Tę formę inteligencji bada wnikliwie tradycyjna psychologia; [...] dotychczas nie został prawidłowo rozpoznany mechanizm, za pomocą którego dochodzi się do rozwiązania problemu logiczno-matematycznego; podobnie tajemnicą pozostają procesy zachodzące skokowo. [...] W obliczeniach matematycznych pewne obszary mózgu angażo-

wane są bardziej niż inne. Zdarzają się osoby, które potrafią błyskawicznie wykonywać skomplikowane obliczenia, działając niemal jak kalkulatory, ale w innych obszarach sprawności umysłowej wykazują tragiczne braki. Dość powszechnie spotyka się dzieci szczególnie uzdolnione matematycznie. Rozwój tego rodzaju inteligencji u dzieci opisał dokładnie Jean Piaget i inni psychologowie” (Gardner, 2009a, s. 25–26). **ZAWODY:** np. księgowy, audytor, agent ubezpieczeniowy, matematyk, naukowiec lub nauczyciel w zakresie przedmiotów ścisłych, statystyk, analityk komputerowy, programista, detektyw, prawnik.

2. **Inteligencja wizualno-przestrzenna.** Osoba o tym typie inteligencji myśli, używając wyobraźni i obrazów. Jest wrażliwa na otaczające kolory i wzory, lubi rysować, malować, rzeźbić i wytwarzać ciekawe prace, używając kolorów i różnego typu materiałów, potrafi czytać mapy. Obserwując przestrzenne i kolorowe struktury, potrafi wybrać, mieć pewność, jaki kształt jej się podoba, czy jakie zestawienie kolorów do czegoś pasuje. Łatwo wizualizuje, dopasowując „w głowie” kawałki układanek. „Dobrą ilustracją różnicy między inteligencją przestrzenną i postrzeganiem wzrokowym są zdolności i możliwości niewidomych. Osoba niewidząca może rozpoznawać kształty przedmiotów metodą niewzrokową – przesuwając dłonią po badanym przedmiocie, przekłada długość czasu trwania tego ruchu na wielkość i kształt tego przedmiotu. U osoby niewidomej układ poznawania dotykowego odpowiada układowi spostrzegania czy poznawania wzrokowego osoby widzącej” (Gardner, 2009a, s. 27–28). **ZAWODY:** np. inżynier, geodeta, architekt, architekt wnętrz i ogrodów, artysta-grafik, plastyk, fotografik, rzeźbiarz, nauczyciel przedmiotów artystycznych, konstruktor, wynalazca, kartograf, projektant, nawigator, strateg, pilot.
3. **Zdolności muzyczne.** „Muzyka najwyraźniej odgrywała ważną rolę jednoczącą i spajającą w społecznościach z epoki kamienia (neolitycznych). Pieśni ptaków są elementem wspólnym dla różnych gatunków. Pochodzące z różnych kultur dowody potwierdzają przypuszczenie, że muzyka jest zjawiskiem uniwersalnym, a zdolności muzyczne powszechne. Badania nad rozwojem niemowląt świadczą o tym, że już we wczesnym dzieciństwie pojawia się „surowa” zdolność do przetwarzania informacji muzycznych” (Gardner, 2009a, s. 21). Jeśli mamy zdolności muzyczne, lubimy muzykę i rytm, wybieramy ten rodzaj aktywności spośród innych, muzyka pomaga nam w nauce, nie rozprasza. Jesteśmy wrażliwi na dźwięki otoczenia, potrafimy wyłowić je z tła dźwiękowego, znaleźć jakiś specyficzny rytm czy sekwencje dźwięków. Osoba z inteligencją muzyczną, potrafi odtwarzać melodię po jednokrotnym usłyszeniu, lubi tworzyć muzykę, słuchać i naśladować ją, podobnie jest z akcentem u uczących się nowego języka. **ZAWODY:** np. didżej, muzyk, lutnik, stroiciel fortepianów, sprzedawca in-



strumentów muzycznych, muzykoterapeuta, autor piosenek, inżynier w studiu nagraniowym, kompozytor, dyrygent, instrumentalista, śpiewak, nauczyciel muzyki, kopista nut.

4. **Zdolności cielesno-kinestetyczne.** „Wykształcenie się wyspecjalizowanych ruchów ciała jest oczywiście korzystne dla poszczególnych rodzajów zwierząt, a u ludzi przystosowanie to zostało rozszerzone i pogłębione dzięki korzystaniu z narzędzi. U dzieci rozwój ruchów ciała odbywa się według jasno określonego programu czy schematu. Nie ulega też wątpliwości, że jest to zjawisko uniwersalne, spotykane we wszystkich kulturach” (Gardner, 2009a, s. 23). Obdarzeni takimi zdolnościami wyczuwamy jak jeździć na rowerze, szybko i sprawnie parkować samochód, jak tańczyć czy łąpać i rzucać przedmioty, wie to jak gdyby nasze ciało, proces nie musi być uświadomiony. Osoba z tym rodzajem inteligencji lubi wykonywać prace własnymi rękami, lubi ruch, taniec. Odczytuje i przesyła komunikaty niewerbalne. Obserwowanie innych przy pracy jest dla niej bardzo pomocne przy nauce, jest też ruchliwa i lubi być zaangażowana w różne działania. **ZAWODY:** np. fizjoterapeuta, specjalista ds. rekreacji, model, zawodowy sportowiec, gimnastyk, nauczyciel wychowania fizycznego, tancerz, choreograf, aktor, rzeźbiarz, chirurg, mechanik, rzemieślnik. Stolarz, jubilerm rolnik, leśnik, robotnik fabryczny.
5. **Zdolności przyrodnicze** (naturalistyczne). Osoby mające tego typu zdolności lubią kontakt z naturą, czują się wtedy „na swoim miejscu”. Doceniają i rozumieją siły natury, lubią pielęgnować rośliny, nie widzą niczego dziwnego w rozmawianiu z nimi. Inteligencja przyrodnicza „zasadza się na pewnej podstawowej zdolności, którą w tym przypadku jest zdolność rozpoznawania organizmów jako przedstawicieli poszczególnych gatunków; na jej korzyść świadczy też ewolucyjna historia przetrwania człowieka, które często zależało od zdolności rozpoznawania osobników należących do pewnych gatunków i od unikania drapieżników. Małe dzieci z łatwością dokonują rozróżnień w świecie przyrody – prawdę mówiąc, niektóre pięciolatki radzą sobie lepiej od swoich rodziców i dziadków z odróżnianiem gatunków dinozaurów. Badanie inteligencji przyrodniczej przez pryzmat kultury czy mózgu ukazuje pewne zaskakujące zjawiska. W obecnych czasach niewiele osób w krajach rozwiniętych jest bezpośrednio zależnych od inteligencji przyrodniczej. [...] Badania uszkodzeń mózgu dostarczają intrygujących przykładów osób, które potrafią rozpoznawać i nazywać obiekty nieożywione, ale tracą zdolność rozpoznawania organizmów; rzadziej spotykamy się z sytuacją odwrotną, kiedy to ludzie są w stanie rozpoznać i nazwać istoty ożywione, ale nie radzą sobie z rozpoznawaniem obiektów sztucznych (wytworzonych przez człowieka). Zdolności te wiążą się prawdopodobnie z różnymi

mechanizmami postrzegania (geometria euklidesowa odnosi się do świata artefaktów, ale nie do świata przyrody) i odmiennymi podstawami doświadczeń (nasze interakcje z obiektami nieożywionymi i z narzędziami są zupełnie inne niż z istotami żywymi)” (Gardner, 2009a, s. 34–35). **ZAWODY:** np. przyrodnik, biolog ewolucyjny, biolog morski, botanik, entomolog, ornitolog, zoolog, hodowca zwierząt, sadownik, weterynarz, leśnik, rolnik, ogrodnik, agronom, ekolog, podróżnik, reporter, dietetyk, propagator medycyny naturalnej.

6. **Inteligencja lingwistyczna** (werbalna, językowa). Osoby obdarzone tą inteligencją lepiej rozumieją świat dzięki słowu pisanemu i mówionemu. Oznacza ona umiejętność stosowania słów w mowie i w piśmie, zaś obejmuje umiejętność gromadzenia i zapamiętywania informacji. Konkretnie określa ją: myślenie słowami, używanie języka do wyrażania i rozumienia skomplikowanych znaczeń; wrażliwość na znaczenie słów i porządek między słowami, dźwiękami i rymami; refleksja nad stosowaniem języka w codziennym życiu. Cechują ją dobrze rozwinięte zdolności do czytania, mówienia, pisania i myślenia przy użyciu słów. Osoba o dobrze rozwiniętej inteligencji lingwistycznej: lubi różnego typu literaturę, zabawę słowami, tworzy poezję i historie, lubi debaty, formalne przemówienia, kreatywne pisanie, opowiadanie żartów, lubi uczyć się nowych słów, dobrze radzi sobie z pracami pisemnymi. Inteligencja ta rozwija się w trakcie swobodnego wypowiedzania się, słuchania i opisywania elementów otaczającego świata, a także poprzez czytanie, pisanie opowiadań i pisanie pamiętników. Ta inteligencja najbardziej wpisuje się we współczesny model edukacji, dlatego sukces szkolny jest dla takich osób łatwiejszy. **ZAWODY:** np. pisarz, dziennikarz, publicysta, polityk, prawnik, tłumacz, prezenter radiowy i telewizyjny, nauczyciel, sprzedawca, bibliotekarz, archiwista, poeta, pisarz, sekretarka, logopeda, stenotypista.
7. **Inteligencja interpersonalna** (społeczna). Osoby przejawiające ten potencjał najlepiej rozumieją świat, obserwując go oczyma innych ludzi, zaś uczą się przez kontakt z innymi osobami. Określana jest jako zdolność do rozumienia innych ludzi, przeżywanych przez nich nastrojów, uczuć i motywów ich zachowania. Konkretnie zaś oznacza: myślenie o innych i próbę ich zrozumienia; empatię i zdolność do rozpoznawania różnic pomiędzy ludźmi, docenianie perspektywy innych z wrażliwością na ich motywy, nastroje i intencje; efektywne angażowanie się w interakcje z jedną lub większą grupą osób w sytuacjach codziennych lub w sytuacjach szkolnych i pracy. Człowiek obdarzony tą inteligencją uczy się pracując z innymi, wchodząc z nimi w relacje. Osoba, która ma dobrze rozwinięty ten typ inteligencji: lubi być częścią zespołu i wchodzić w relacje interpersonalne, ma dużo przyjaciół; wykazuje głębokie zrozumienie innych ludzi



i potrafi patrzeć na różne sprawy z ich punktu widzenia; zauważa, że inni cenią jej pomysły; ma zdolności, które potrafi wykorzystywać w rozwiązywaniu konfliktów (mediacjach); potrafi znajdować rozwiązania kompromisowe nawet w trudnych sytuacjach, gdy inni ludzie znajdują się w radykalnej opozycji względem siebie. Ten rodzaj inteligencji rozwija się przez działania mające na celu rozwiązywanie problemów i konfliktów między ludźmi czy w trakcie działań, w których konieczna jest współpraca z innymi. **ZAWODY:** np. nauczyciel, menedżer, sprzedawca, psycholog, psychoterapeuta, polityk, pielęgniarka, lekarz, zarządca, kierownik, dyrektor szkoły (lub innej instytucji), pracownik kadr, arbiter, socjolog, polityk, antropolog, animator kultury, menedżer, doradca zawodowy, specjalista ds. public relations.

- 8. Inteligencja intrapersonalna.** Osoby obdarzone tym typem inteligencji najlepiej rozumieją świat, patrząc nań ze swego punktu widzenia (analiza przez rezonans własnego wnętrza). Inteligencja ta wyznacza zdolność do rozumienia siebie, swoich zalet, słabości, nastrojów, pragnień i intencji, co wiąże się z umiejętnością rozumienia różnic i podobieństw między sobą a innymi ludźmi oraz rozumienia własnego postępowania. Konkretnie określa ją: myślenie o sobie, rozumienie siebie; świadomość swoich mocnych i słabych stron; efektywne planowanie, pomagające w osiągnięciu własnych celów; refleksja i kontrolowanie własnych myśli i uczuć oraz efektywne ich regulowanie; umiejętność kontrolowania siebie – własnych emocji i zachowań – w relacjach interpersonalnych oraz działanie zgodnie z osobistymi możliwościami. Osoba o dobrze rozwiniętej inteligencji intrapersonalnej: ma tendencję do poszukiwania wewnętrznych emocji; lubi pracę w samotności; jest czasem wstydliva; zawsze ma własną refleksję na temat różnych spraw i zjawisk; posiada kreatywną mądrość i wewnętrzną intuicję; ma wewnętrzną motywację (nie potrzebuje zewnętrznej motywacji, by coś robić); ma silną wolę; zna swoją wartość; ma zdefiniowane opinie i myśli na temat większości zagadnień; inni ludzie chętnie przychodzą do niej po radę. Cechuje ją wysoki poziom samoświadomości, samodyscypliny i dążenie do działania sensownego (osoba taka lubi wiedzieć, dlaczego wykonuje dane zadania). Rozwój tej inteligencji następuje przez dostarczanie sobie możliwości ekspresji siebie. **ZAWODY:** np. pisarz, poeta, psycholog, psychoterapeuta, filozof, teolog, adwokat, duchowny, pedagog, artysta, doradca, pracownik socjalny, nauczyciel, przedsiębiorca, specjalista ds. planowania.
- 9. Inteligencja egzystencjalna.** Osoby obdarzone tego typu inteligencją poznają świat poprzez analizowanie kwestii odnoszących się do sensu istnienia człowieka i świata. Inteligencję tę wyznacza zainteresowanie istotą własnego życia, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytania typu: *czym jest życie, jaki jest jego*

*sens, dlaczego istnieje zło, dokąd zmierza ludzkość, czy Bóg istnieje.* To aspekt **stricte poznawczy** (racjonalny), wraz z tendencją do zapewniania sobie warunków sprzyjających rozmyślaniom (refleksji) na tematy ważne. Gardner wyróżnia dwie podstawowe kompetencje charakterystyczne dla tego rodzaju inteligencji: (1) ustalenie relacji własnego „ja” wobec „kosmosu” (istnienia w ogóle), ustosunkowanie się do najbardziej egzystencjalnych aspektów ludzkiego istnienia, czyli znaczenia życia i śmierci, ostatecznego losu świata fizycznego i psychicznego; (2) doświadczania miłości do drugiego człowieka i świata oraz totalne zanurzenie się w dziele sztuki (akt kreacji, transcendencji, transgresji). Można – odnosząc się do tych wymiarów kompetencji, wyodrębnić: aspekt stricte egzystencjalny (poznawczy) oraz duchowy (doświadczeniowy – emocjonalny i działaniowy).

Inteligencja egzystencjalna przejawia się w umiejętności zadawania i poszukiwania odpowiedzi na głębokie pytania dotyczące ludzkiej egzystencji i kosmosu, wykraczające poza troski codzienności. Osoby obdarzone zdolnościami egzystencjalnymi zastanawiają się nad znaczeniem i celem życia istot żywych, próbują rozwiązać zagadki życia i śmierci, czy pochodzenia człowieka. Zastanawiają się nad istnieniem sił wyższych, naturą dobra i zła, istnieniem wolnej woli. Wyobrażają sobie, jak mogą się potoczyć dalsze losy świata i ludzi. Chętnie sięgają po książki filozoficzne i religijne, lubią prowadzić rozmowy na tematy egzystencjalne. Czują się też osamotnione w swych rozmyślaniach, mają poczucie, że są one obce większości ludzi (poczucie własnej odmierności). **ZAWODY:** np. filozof, teolog, psycholog, pedagog, artysta.

10. **Inteligencja duchowa** to zdolność do przekraczania ograniczeń świata materialnego, gotowość do poszukiwania wartości ostatecznych, umiejętność dostrzegania i doświadczania wzniosłości, tajemnicy i niezwykłości w codziennych wydarzeniach. To aspekt bardziej emocjonalny (inteligencja emocjonalna, pozwalająca rozeznąć się we własnej sytuacji i adekwatnie do niej zachować), połączony z doświadczaniem i zachowaniami niezwykłymi i niecodziennymi, prowadzącymi do spełnienia (samorealizacji – przekraczania własnych ograniczeń, procesu przemiany i pokonania ich barier). Osoba o wysokich zdolnościach duchowych potrafi transcendować swoją egzystencję, poszukując trwałych i wartościowych relacji z czymś „ponad” lub „poza nią” – czymś doskonalszym od niej samej, uświęconym. Konfrontując się z trudnościami, korzysta ze swoich zasobów duchowych. Poszukuje doświadczeń, które pomogą jej osiągnąć wyższe stany świadomości (doświadczenia mistyczne). W życiu kieruje się wartościami moralnymi – potrafi wybaczać, okazywać wdzięczność, współczucie, jest skromna, umie kochać, dąży do osiągnięcia mądrości życio-



wej. Doświadcza pełni życia, jego sensu i celowości, ma poczucie zjednoczenia ze światem i ludźmi, odczuwa wezwanie od siły wyższej do robienia rzeczy dobrych. **ZAWODY:** filozof, teolog, duchowny, ale też artysta i osoba pracująca z ludźmi: pedagog, pracownik socjalny, terapeuta.

## 1.2. Zestaw ćwiczeń

Przygotowany zestaw ćwiczeń odnosi się do wszystkich rodzajów inteligencji, choć niektóre z nich wydają się ze sobą ściśle powiązane, np. inteligencje personalne (interpersonalna, intrapersonalna, ale też językowa), czy też inteligencje związane z analizą ludzkiej egzystencji (intrapersonalna, egzystencjalna i duchowa, dla których mają także znaczenie zdolności językowe). Wszystkie inteligencje, zgodnie z założeniem Howarda Gardnera, stanowią względnie odrębne konstrukty, ale zapewne ich powiązanie wynika z procesu rozwoju, jednakże nie mamy dostatecznych, empirycznych na to dowodów. Katalog proponowanych ćwiczeń częściowo uwzględnia te powiązania (pewne ćwiczenia służą rozwojowi różnych zdolności).

Przygotowany zestaw ćwiczeń odnosi się do doskonalenia wybranych obszarów inteligencji w rozumieniu koncepcji inteligencji wielorakich, choć podzielone są one na określone bloki tematyczne, złożoność analizowanych procesów jest na tyle duża, że podział ten należy traktować jako umowny. Przykładowo, doskonaląc zdolności wizualno-przestrzenne, będziemy też doskonalili np. cielesno-kinestetyczne. Ćwiczenia opracowane zostały przez autorów podręcznika, należy pamiętać, iż w pracy grupowej istnieje kategoria ćwiczeń stanowiących własność publiczną, np. głuchy telefon. Zawsze, gdy było to możliwe, autorzy podali bezpośrednie źródło pochodzenia ćwiczeń lub źródło inspiracji do ich modyfikacji czy tworzenia, jednak czasami było nam trudno jednoznacznie podać źródło inspiracji, gdyż część podanych w poradniku ćwiczeń to zadania stosowane przez nas Autorki/Autorów w pracy szkoleniowej.



### Ćwiczenie 1. Prasowe opowieści

Materiały: gazety, czasopisma, prasa codzienna, nożyczki, pisaki

Podziel uczestników na kilka grup. Rozdaj przygotowane materiały. Uczestnicy przeglądają prasę i szukają artykułów, doniesień prasowych, reklam itp., które mogą połączyć w określone historie. Uczestnicy wycinają całe artykuły lub ich fragmenty i układają historie. Czas przeznaczony na tworzenie historii – około 10 minut. Następnie pierwsza grupa opowiada swoją historię. W czasie opowieści pozostałe grupy mają za zadanie wyłapywać niespójności i nielogiczności opowieści, w przypadku znalezie-



nia takowej, grupa opowiadająca ma za zadanie wymyślenie możliwie logicznego wytłumaczenia nieścisłości. Po zakończeniu wszystkich opowieści warto podsumować przebieg opowiadanych historii, docenić ich złożoność, zmotywować do szukania logicznych wyjaśnień. Poproś o podzielenie się refleksjami.



## Ćwiczenie 2. Seminarium

Materiały: zebrane doniesienia prasowe odnoszące się do realiów życia codziennego

Przeczytaj uczestnikom treść doniesienia prasowego. Zadaj pytanie, jaka może być przyczyna tego, co jest opisane w doniesieniu prasowym, z jakiego powodu podjęto takie działania, jakie mogą być ich skutki. Uczestnicy, odpowiadając, mają tak budować swoje odpowiedzi, by miały charakter hipotezy, np. istnieje prawdopodobieństwo, że... lub można założyć, że.... Etapem drugim ćwiczenia jest stawianie hipotez wskazujących na związki między poszczególnymi opisywanymi zjawiskami. Przeczytaj dwa wybrane doniesienia prasowe i poproś uczestników o postawienie hipotez na temat związku pomiędzy nimi. Wtedy hipotezy będą miały charakter: istnieje przypuszczenie, że jeśli zjawisko A będzie rosnąć/maleć/zmieniać się w określony sposób itp., to zjawisko B będzie rosnąć/maleć/zmieniać się w określony sposób itp. Etap trzeci ćwiczenia polega na tym, że uczestnicy próbują znaleźć sposób, w jaki można by wykazać lub udowodnić postawioną w doniesieniu prasowym tezę, jeśli nie była podana, lub znaleźć alternatywny rodzaj dowodu. Można też podjąć próbę przewidzenia skutków opisywanych rzeczy. Uczestnicy odpowiadają na pytania: jak, dlaczego, w jaki sposób itp.

Po każdej hipotezie można przeprowadzić krótką dyskusję na temat tego, na ile dana hipoteza przekonuje innych, jakie ma mocne strony. Warto skupić się na pozytywach, elementach, które są logiczne, przekonywające. Ponieważ celem ćwiczenia nie jest postawienie jak najwłaściwszej hipotezy, należy pamiętać, żeby omówienie nie miało charakteru oceniającego.

### Załącznik. Przykładowe doniesienia prasowe do wykorzystania na zajęciach

1. **Microsoft rekrutuje osoby z autyzmem.** Microsoft zmienia swoje procedury rekrutacyjne tak, by umożliwić zdobycie pracy osobom z autyzmem. Niedawno firma rozpoczęła pilotażowy program, w ramach którego zatrudnia takie osoby. Jest on prowadzony we współpracy z duńską organizacją Specialisterne. Jego celem jest dotarcie do utalentowanych osób cierpiących na jedną z chorób ze spektrum autyzmu. Osoby takie często charakteryzują się bardzo dobrą pamięcią, dbałością o szczegóły, cierpliwością i innymi poszukiwanymi umiejętnościami. Mary Ellen Smith, jedna z menedżerek Microsoftu, napisała ostatnio



na blogu, że „każda osoba jest inna, niektóre mają wyjątkowe zdolności do dokładnego, szczegółowego przetwarzania informacji czy też uzdolnienia w kierunku matematyki lub kodowania. Chcemy takich utalentowanych ludzi ściągnąć do Microsoftu”. Koncern z Redmond nie jest pierwszą firmą, która sięga po autyków. Przed dwoma laty informowaliśmy, że osoby z tym schorzeniem rekrutuje też niemiecki SAP.

Źródło: <http://kopalniawiedzy.pl/Microsoft-autyzm-praca,22224>

Autor: Mariusz Błoński

- 2. Facebook ułatwi rozwód.** Sąd w Nowym Jorku dał pewnej kobiecie z Brooklynu prawo do przedłożenia swojemu mężowi dokumentów rozwodowych za pośrednictwem... Facebooka. Ellanora Arthur Baidoo od wielu lat próbuje rozwieść się z mężem. Jednak ani ona, ani jej adwokat nie są w stanie zlokalizować miejsca pobytu Victora Sena Blood-Dzarku. Kobieta dzwoniła do niego i dowiedziała się, że nie ma on ani stałego miejsca zamieszkania, ani nigdzie na stałe nie pracuje. „Odmówił też spotkania się w celu doręczenia mu dokumentów rozwodowych” – czytamy w pozwie sądowym. W związku z tym adwokat pani Baidoo, Andrew Spinnell, złożył do sądu wnioski o zgodę na dostarczenie dokumentów w inny sposób niż tradycyjnie wymagany. Sędzia Matthew Cooper, uzasadniając swoją decyzję, stwierdził, że „powszechność mediów społecznościowych” oznacza, że stały się one „forum, za pośrednictwem którego można przedkładać wezwania sądowe”. Decyzja nie została jednak wydana automatycznie. Zanim sąd zgodził się na przekazanie dokumentów za pośrednictwem Facebooka, pani Baidoo musiała udowodnić, że wskazane przez nią konto rzeczywiście należy do jej męża. Jeśli pan Blood-Dzuraku nie odpowie na wezwanie, sąd będzie mógł uznać, że zgadza się on na rozwód i pani Baidoo znów stanie się panną.

Źródło: <http://kopalniawiedzy.pl/Facebook-sad-rozwod-wezwanie-do-sadu,22223>

Autor: Mariusz Błoński

- 3. Ufność rośnie z wiekiem.** Zaufanie rośnie z wiekiem, co sprzyja dobrostanowi psychicznemu. „Starszy wiek często kojarzy nam się z pogorszeniem sprawności i stratą, ale coraz więcej badań pokazuje, że gdy się starzejemy, w rzeczywistości niektóre rzeczy mogą ulec poprawie. Nasze ustalenia demonstrują np., że z wiekiem rośnie zaufanie” – twierdzi Claudia Haase z Northwestern University. Co więcej, wg Amerykanów, osoby, które doświadczają wzmożonej ufności, z czasem z większym prawdopodobieństwem stają się również szczęśliwsze. W ramach pierwszego studium badano związki między wiekiem a ufnością w różnych momentach na przestrzeni dziejów. Wykorzystano próbę

197 888 osób z 83 krajów. Wyniki wskazywały na dodatni związek między wiekiem a zaufaniem, który istniał co najmniej w ciągu 30 ostatnich lat (w okresie tym odnotowano jedynie minimalne zmiany). „To sugeruje, że nie chodzi po prostu o urodzenie w określonych czasach” – zaznacza dr Michael Poulin z Uniwersytetu w Buffalo. W ramach drugiego studium śledzono losy 1230 Amerykanów. „Bez względu na to, czy to generacja X lub Y, czy pokolenie powojennego wyżu demograficznego [*baby boomers*], z wiekiem ochotnicy stawali się coraz bardziej ufni. Ludzie naprawdę wydają się dorastać do ufności [...]” – uważa Haase. „Wiemy, że starsi ludzie częściej dostrzegają dobre strony różnych rzeczy. Starzejąc się, możemy być bardziej skłonni widzieć w innych to, co najlepsze i wybaczać drobne zawody/wady, które czyniły nas tak ostrożnymi w młodszym wieku”. Choć zwłaszcza u seniorów ufność może mieć negatywne konsekwencje (wystarczy wspomnieć m.in. o ryzyku padnięcia ofiarą oszustwa), nie wydaje się, by zmniejszało to potencjalne korzyści. „Oba studia wskazywały [bowiem] na dodatni związek między ufnością a dobrostanem na różnych etapach życia [...]. Nasze wyniki sugerują, że ufność może być ważnym zasobem [...] dla udanego rozwoju na jego przestrzeni” – podsumowuje Haase.

Źródło: <http://kopalniawiedzy.pl/zaufanie-ufnosc-wiek-starzenie-dobrostan-Claudia-Haase-Michael-Poulin,22135>

Autor: Anna Błońska

**4. Postawa ciała wpływa na uczenie i pamięć.** Naukowcy ustalili, że zarówno w uczeniu robotów, jak i małych dzieci pozycja ciała odgrywa ważną rolę w pamięci i kojarzeniu nazwy z konkretnym obiektem. Eksperyment zaplanowały i wykonały panie psycholog prof. Linda Smith z Indiana University i dr Viridiana Benitez z University of Wisconsin-Madison. Swój udział miał także robotyk, dr Anthony Morse, z Uniwersytetu w Plymouth. „Studium pokazuje, że ciało odgrywa pewną rolę we wczesnym uczeniu nazw obiektów. Demonstruje też, w jaki sposób małe dzieci wykorzystują położenie ciała w przestrzeni, by połączyć ze sobą idee” – opowiada Smith. Autorzy publikacji z pisma „PLoS ONE” odwołali się do robotyki epigenetycznej, w ramach której roboty uczą się jak dzieci, czyli za pośrednictwem interakcji z otoczeniem. „Wiele badań sugeruje, że pamięć jest ściśle powiązana z położeniem obiektu. Żadne jednak nie wykazało, że pewną rolę odgrywa także postawa ciała lub że, innymi słowy: zmiana pozycji może oznaczać zapomnienie”. Na początkowym etapie studium prowadzono eksperymenty z robotami, później z 12–18-miesięcznymi dziećmi. Robotowi pokazywano obiekt położony z lewej i obiekt położony z prawej strony. Demonstrację powtarzano, by utrwalić skojarzenie między obiektami i dwie-



ma postawami robota. Następnie, już bez ustawiania obiektów, spojrzenie maszyny skierowano w lewo i wydawano komendę, która wywołała postawę przybieraną podczas uprzedniej demonstracji obiektu. Potem oba obiekty pokazano w pierwotnych lokalizacjach bez nazywania i w innych z nazywaniem, co spowodowało, że robot odwrócił się i sięgnął po obiekt skojarzony z nazwą. Wytworzenie związku między obiektem a nazwą demonstrowano w czasie 20 powtórzeń eksperymentu. Kiedy jednak obiekt docelowy i kontrolny umieszczano w obu lokalizacjach, tak że nie mogło się wytworzyć skojarzenie ze specyficzną postawą, robot nie rozpoznawał obiektu docelowego. W badaniach nad dziećmi uzyskano bardzo podobne rezultaty, wskazujące na rolę postawy ciała w wytworzeniu skojarzeń nazw z obiektami. „Te eksperymenty mogą zainspirować nową metodę badania związków poznania z ciałem. Stanowią również dowód, że byty mentalne, takie jak myśli, słowa i reprezentacje obiektów, które wydają się nie mieć komponentów przestrzennych czy cielesnych, przechodzą przez etap relacji przestrzennej ciała z otoczeniem” – wyjaśnia Smith. Amerykanka dodaje, że kolejne badania powinny rozstrzygnąć, czy opisywane zjawiska ograniczają się do niemowląt/małych dzieci, czy też mamy do czynienia z ogólnymi prawidłowościami działania mózgu, ciała i pamięci.

Autor: Anna Błońska



### Ćwiczenie 3. Bezpieczny spacer

Podziel uczestników na pary, jedna osoba zamyka oczy, a druga oprowadza po budynku, prowadząc w różne miejsca i dając okazję do poznania otoczenia dotykiem, tam gdzie to jest możliwe. Przewodnik ma za zadanie opisywać dokładnie miejsca, które są odwiedzane. W miarę możliwości, przewodnik wybiera drogę bogatą w zakręty i zmiany kierunku. Warto ustalić – dla zachowania porządku – kto jest osobą A, a kto osobą B. Osoba A zamyka oczy i instruuje osobę B, jak ma być powadzona. Warto poinstruować uczestników o konieczności zachowania bezpieczeństwa podczas spaceru.

Po zakończonym spacerze (jeśli jest to możliwe, powinien trwać co najmniej kilka minut) następuje jego omówienie. Osoba, która miała zamknięte oczy opisuje swoje doświadczenia, jak się czuła, jak odbierała rzeczywistość, wielkość, odległość zmiany poziomów itp. Rysuje mapę swojej podróży, starając się określić odległości, kierunki itp. Opisuje przedmioty, których dotykała. Uczestnicy dyskutują ze sobą na temat różnic pomiędzy spacerem z otwartymi i zamkniętymi oczami.

Ćwiczenie jest często wykorzystywane na zajęciach integracyjnych, w tej wersji służy jednak rozwijaniu zdolności wizualno-przestrzennych. Jeśli dysponujesz czasem, spacer powtarzamy, zamieniając się miejscami.

#### **Ćwiczenie 4. Wspomnienie z dzieciństwa**

Poproś uczestników, by na chwilę się odprężyli, zamknęli oczy i po chwili zastanowienia przypomnieli sobie kilka najwcześniejszych wspomnień ze swojego dzieciństwa. Podczas przypominania zwróć się do nich, by możliwie wiernie „przyjrzeć” się swojemu wspomnieniu, zapamiętali kolory, kształty, kontekst sytuacji, ruch, odległość, wymiary itp. Po otwarciu oczu poproś uczestników o podzielenie się swoimi wspomnieniami, robiąc rundę angażującą wszystkich.

Kolejna runda poświęcona jest porównaniu wspomnień z teraźniejszością. Poproś uczestników, by opowiedzieli, jak teraz wyglądają miejsca z dzieciństwa, co się zmieniło, wielkość, koloryt, lokalizacja itp. Warto zwrócić uwagę na sytuację, gdy wspomnienia są ewidentnie skonstruowane, np. wspomnienie jest czarno-białe, uczestnik widzi siebie na tym wspomnieniu, pamięta wydarzenie z czasu, gdy miał np. roczek.

Pokazując różnice pomiędzy tym, jak widzimy sytuację dzisiaj, a jak ją wizualizujemy w naszych wspomnieniach, opowiedz, jak stan świadomości wpływa na proces postrzegania i zapamiętywania rzeczywistości.

#### **Ćwiczenie 5. Relaksacja przy muzyce**

Część doświadczeń związanych z rozwojem inteligencji muzycznej wymaga oczywiście doświadczenia kontaktu z muzyką. Przygotuj spokojny utwór muzyczny, najlepiej instrumentalny, zaproś uczestników do relaksacji.

#### **Ćwiczenie 6 . Muzyczne opowieści**

Przygotuj kilka krótkich utworów instrumentalnych o różnej dynamice i charakterze. Poproś uczestników, aby wygodnie usiedli i podczas słuchania opisali w swojej wyobraźni, z czym kojarzy im się muzyka. Po odtworzeniu pierwszego utworu zwróć się do nich, by wymyślili krótką opowieść na temat tego, z czym im się ta muzyka kojarzy. Ważne jest, by uczestnicy wymyśli jakiś rodzaj opowiadania, a nie dzielili się wrażeniami typu: „podało mi się” lub „nie podobało mi się”. Podczas opowiadania notuj kluczowe motywy występujące w opowiadaniach. Omawiając ćwiczenie, zwróć uwagę na podobieństwa i różnice. Po omówieniu zaproś do krótkiej dyskusji na temat podobieństw i różnic w opowieściach i odbiorze danego utworu. Po jej zakończeniu można przejść do dalszych utworów.

#### **Ćwiczenie 7. Studio nagrań**

Materiały: wydrukowane fragmenty tekstów kilkunastu piosenek, najlepiej mało znanych zespołów, i pasujące do nich fragmenty muzyki pozbawione słów. Dobrze jest przygotować po kilka egzemplarzy poszczególnych fragmentów, teksty mogą być też podzielone na kawałki.



W pierwszej fazie ćwiczenia rozłóż fragmenty tekstu pomiędzy uczestnikami, a następnie odtwarzaj fragmenty utworów, prosząc uczestników, by dopasowali do nich teksty. W przypadku zgodnych wyborów, omówienie ćwiczenia powinno polegać na wskazaniu podobieństw w odbiorze treści muzycznych. W przypadku niezgodnych wyborów (pomiędzy uczestnikami) zaprosz uczestników do dyskusji na temat tego jak odbierają muzykę i tekst.

### Ćwiczenie 8. Medytacja balonowa

(opracowanie własne na podstawie K. Wilber, 2004, tekst medytacji został zmodyfikowany przez autorów)

Zaproś uczestników do medytacji. Poproś, by się położyli, a jeśli nie ma takiej możliwości, niech usiądą wygodnie, ze stopami płasko na ziemi, lekko rozsuniętymi, prostymi plecami, rękami po bokach ciała lub złożonymi na udach. Gdy będą gotowi, niech zamkną oczy. W medytacji może pomóc odtworzenie spokojnej relaksacyjnej muzyki, choć nie jest to konieczne. Przed rozpoczęciem ćwiczenia sam się odpręż, uspokój oddech, czytaj powoli, z długimi pauzami.

#### Tekst medytacji

*Zamknij oczy, swobodnie i głęboko oddychaj, dopuść do siebie odczucia cielesne. Nie staraj się odczuwać niczego konkretnego, nie wymuszaj żadnych doznań, tylko pozwól, by Twoja przytomność krążyła swobodnie po całym organizmie i rejestrowała wszelkie odczucia, pozytywne i negatywne, obecne w różnych częściach ciała. Czy odczuwasz na przykład swoje nogi, swój żołądek, swoje serce, oczy, genitalia, pośladki, czaszkę, przeponę, stopy? Zwróć uwagę, które części ciała wydają się żywotne, silne, lekkie, rozluźnione, wrażliwe, a które zdają się otępiełe, ciężkie, spięte, bolesne lub bez życia. Spróbuj tak wytrzymać przez trzy minuty, a stwierdzisz, że myślami raz po raz opuszczasz ciało i uciekasz w marzenia. Czy nie wydaje ci się dziwne, że pozostanie w swym własnym ciele przez trzy minuty jest takie trudne? Jeżeli nie jesteś w swoim ciele, to gdzie jesteś?*

*Nadal siedząc/leżąc z ramionami po bokach, nogami lekko rozsuniętymi i zamkniętymi oczami, weź głęboki, powolny wdech, jakbyś pragnął wypełnić powietrzem całą klatkę piersiową i brzuch w okolicach przepony. Jeżeli to coś pomoże, wyobraź sobie, że Twoja klatka piersiowa i brzuch są od wewnątrz wyścielone gumą, którą starasz się nadmuchać jak balon. Jeżeli w którymś miejscu nie czujesz łagodnego ucisku nadmuchiwanego balonu, zaczerpnij jeszcze trochę powietrza, aby balon jeszcze bardziej się wydął. Następnie powoli i miarowo wypuść powietrze, całkowicie opróżniając balon. Powtórz ten proceder siedem lub osiem razy, tak abyś czuł lekki, lecz wyraźny ucisk na miednicę. Zwróć uwagę, które obszary ciała sprawiają wrażenie spiętych, obolałych lub odrętwiałych. Czy wypełniony balonem obszar odczuwasz jako jedną całość, czy*

też wydaje ci się rozczłonkowany na klatkę piersiową, brzuch i jamę miednicy, a poszczególne obszary oddzielone są warstwami napięcia lub bólu? Mimo tych drobnych bolesności i dokuczliwości, w przestrzeni całego balonu powinno wystąpić odczucie subtelnej przyjemności. Dosłownie wchłaniasz w siebie przyjemność i rozprowadzasz ją po całym organizmie. Przy wydechu nie wydmuchuj z siebie przyjemności, lecz rozciąńcz ją w ciele – powinna się potęgować przy każdym kolejnym cyklu. Jeżeli nie jesteś pewien, czy tak to odczuwasz, powtórz nadmuchiwanie balonu jeszcze trzy lub cztery razy, oddając się przyjemności”.

### **Minuta ciszy**

Kontynuując balonowe oddychanie, wciągając siłę życiową od gardła do okolic splotu słonecznego, ważne jest, abyś zaczął odczuwać wydech jako rozchodzenie się siły życiowej od brzucha na wszystkie części ciała. Przy każdym wdechu napełnij się żywotnością. Potem, przy wydechu, sprawdź, jak daleko w dół odczuwasz promieniowanie siły życiowej czy przyjemności — do ud, do kolan, do stóp? Ostatecznie powinna dotrzeć dosłownie do końców palców u nóg. Zwróć na to uwagę przez kilka kolejnych oddechów, po czym skup się na górnych krańcach ciała. Czy czujesz wydzielanie się siły życiowej do ramion, dłoni, głowy, mózgu i czaszki? Potem, przy wydechu, spraw, by ta subtelna przyjemność rozeszła się po całym ciele i promieniowała na świat. Niech poprzez twoje ciało przyjemność przeniknie do nieskończoności.

### **Minuta ciszy**

Przy wdechu wciągnij powietrze z gardła do ciała, napełniając ją siłą życiową. Przy wydechu rozpromieniaj tę subtelną przyjemność przez cały organizm na cały świat, kosmos, nieskończoność. Kiedy ten cykl się wypełni, pozwól, by wszelkie myślenie rozplynęło się w wydechu i przeniknęło w nieskończoność. To samo uczyn z wszelkimi przykrymi uczuciami, chorobą, cierpieniem, bólem. Pozwól, by przytomność nasyciła sobą całą teźnięjszość i rozlała się w nieskończoność.

Po minucie ciszy zaprosz uczestników do tego, aby spokojnie, we własnym rytmie otworzyli oczy i powrócili do aktywności. Przeprowadź krótką sondę na temat tego, jak uczestnicy czuli się podczas medytacji, co się z nimi działo, jak odbierają tego typu doświadczenia.

### **Ćwiczenie 9. Łapki**

Dla rozluźnienia uczestników zaprosz ich do kilku rund dziecięcej gry w łapki. Jeden uczestnik trzyma dłonie przed sobą grzbietami do góry, drugi pod jego dłońmi umieszcza dłonie grzbietami do dołu, a jego zadaniem jest klepięcie w grzbiety dłoni pierwszego uczestnika; ten oczywiście stara się uniknąć klepięcia. Ćwiczenie ma na celu zabawę, rozluźnienie się. Należy je spokojnie zakończyć, jeśli uczestnicy będą uderzać zbyt mocno.



## Ćwiczenie 10. Trening autogenny Shultza

(opracowanie własne na podstawie T. Sękowski, 1994)

Zaproś uczestników do treningu, poproś, by się położyli, jeśli nie ma takiej możliwości, niech usiądą wygodnie ze stopami płasko na ziemi, lekko rozsuniętymi, prostymi plecami, rękami po bokach ciała lub złożonymi na udach. Gdy będą gotowi, niech zamkną oczy. W medytacji może pomóc odtworzenie spokojnej relaksacyjnej muzyki, choć nie jest to konieczne. Przed rozpoczęciem ćwiczenia sam się odpręż, uspokój oddech, czytaj powoli, z długimi pauzami.

### Tekst ćwiczenia do odczytania

#### Ćwiczenia ciężkości (zapadanie się): pierwsza tura

- moje prawe ramię jest całkiem ciężkie (powtórzyć 6 razy);
- jestem zupełnie spokojny i swobodny (1 raz).

#### Dwie minuty ciszy

Powrót do aktywności, wypowiedz mocnym energicznym tonem:

- ramię mocno – wykonajcie kilka energicznych zgięć rąk;
- oddech głęboki – wykonajcie kilka głębokich oddechów;
- oczy otworzyć – otwórzcie oczy.

Hasła powrotu mają na celu przejście od stanu rozluźnienia i odprężenia do stanu aktywności, mobilizacji i gotowości do działania. Wszystkie powinny być wypowiedziane przez prowadzącego głosem pewnym, wyraźnym, powoli. Należy zwrócić uwagę, że ćwiczenia ciężkości, tak jak i inne, rozpoczynamy od dominującej ręki, a potem stopniowo rozszerzamy na inne części ciała. Druga tura odbywa się na kolejnych zajęciach lub po przerwie.

**Omówienie treningu** – zaprosz uczestników do podzielenia się odczuciami. Szczególnie ważne jest sprawdzenie i potwierdzenie, czy udaje się osiągnąć indukowane wrażenia cielesne.

#### Druga tura – przeczytaj podobnie jak w pierwszej:

- moje prawe ramię jest całkiem ciężkie;
- obydwie ramiona są całkiem ciężkie;
- ciężkość przechodzi na kark, na barki i plecy;
- kolana są ciężkie;
- stopy ciężko opierają się o podłogę;
- ciężkość;
- jestem zupełnie spokojny i swobodny.



Modyfikujemy również hasła powrotu:

- obydwie ramiona mocno;
- oddech głęboki;
- oczy otworzyć.



### Ćwiczenia ciepła (rozszerzanie naczyń krwionośnych)

Do ćwiczeń ciepła przechodzimy, gdy ćwiczący wyraźnie odczuwa ciężkość, przynajmniej w górnych i dolnych kończynach. Podaje się wtedy następujące hasła:

- ramiona są całkiem ciężkie, kark, barki, plecy są całkiem ciężkie, nogi są całkiem ciężkie;
- jestem zupełnie spokojny i pogodny;
- moje prawe ramię jest całkiem ciepłe.

Powrót dokonuje się według takiego schematu jak przy ćwiczeniach ciężkości. Kiedy ćwiczący dojdzie już do takiej wprawy, że łatwo osiąga poczucie ciężkości i ciepła, hasła redukujemy do następującej postaci:

- ciężkość;
- spokój;
- moje prawe ramię jest całkiem ciepłe.

Hasła ćwiczenia ciepła – jeżeli uznamy to za możliwe do zastosowania – można rozszerzać, np.: ciepła, pulsująca ożywcza krew płynie od prawego ramienia do łokcia, do ręki, do palców.

**Uwaga:** Nie należy dopuszczać do odczuwania ciepła w okolicach głowy, a jeżeli ono się pojawi, ćwiczący wyobraża sobie chłodny wiaterek owiewający czoło. Podczas tych ćwiczeń temperatura ciała podwyższa się o około 1°C. Jeżeli dwa pierwsze etapy treningu Schultza wyćwiczone są z powodzeniem, przechodzimy do następnego etapu.

**Omówienie treningu** – zaprosz uczestników do podzielenia się odczuciami. Szczególnie ważne jest sprawdzenie i potwierdzenie, czy udaje się osiągnąć indukowane wrażenia cielesne.

**Regulacja serca.** Odczuwania serca uczymy się, kładąc prawą dłoń na piersi w okolicy serca. Do haseł ciężkości, ciepła i spokoju dodajemy hasło:

- serce bije równo i silnie.



**Omówienie treningu** – zaprosz uczestników do podzielenia się odczuciami. Szczególnie ważne jest sprawdzenie i potwierdzenie, czy udaje się osiągnąć indukowane wrażenia cielesne.

**Ustalanie oddechu.** W treningu autogennym wypracowane, uspokajające rozluźnienie mięśni naczyń i serca sprawia, że to wewnętrzne rozluźnienie bezpośrednio i w sposób naturalny obejmuje również oddech.

Do haseł z poprzednich trzech etapów treningu dodajemy tu hasło:

- oddycha mi się całkiem spokojnie.

Hasło to można rozszerzyć o dodatkowe, na przykład:

- całe ciało przenika orzeźwiający oddech;
- pulsująca krew roznosi ożywczy tlen po całym ciele.

**Omówienie treningu** – zaprosz uczestników do podzielenia się odczuciami. Szczególnie ważne jest sprawdzenie i potwierdzenie, czy udaje się osiągnąć indukowane wrażenia cielesne.

**Regulacja narządów jamy brzusznej (splotu słonecznego).** Przez to ćwiczenie osiągamy odprężenie narządów brzucha. Do haseł z poprzednich etapów dodajemy hasło:

- splot słoneczny promiennie ciepły.

Pomocne może tu się okazać wyobrażenie, że podczas wydechu powietrza ciepło promieniuje do brzucha.

**Omówienie treningu** – zaprosz uczestników do podzielenia się odczuciami. Szczególnie ważne jest sprawdzenie i potwierdzenie, czy udaje się osiągnąć indukowane wrażenia cielesne.

**Ustalenie okolicy głowy.** Do haseł z poprzednich etapów dodajemy hasło:

- czoło jest przyjemnie chłodne.



### Ćwiczenie 11. Zwierzęta jak ludzie

Przeczytaj uczestnikom opisy zwierząt zachowujących się podobnie jak ludzie. Zaprosz po każdym opisie do dyskusji; porozmawiajcie o tym, jak są traktowane, a jak powinny być traktowane zwierzęta.

## Tekst 1. Gorylica Koko

Koko nauczyła się języka migowego, kiedy miała około roku. Teraz, w wieku 40 lat, zna blisko tysiąc migów i rozumie około dwóch tysięcy słów w mówionym angielskim. Projekt Koko prowadzony przez naukowców z Gorilla Foundation to trwający najdłużej na świecie program badawczy, którego przedmiotem jest komunikacja między gatunkami.

Migam: „Hello” – wygląda to jak salutowanie marynarza. Koko wydaje długie, gardłowe warczenie.

– „Nie bój się, to znaczy, że cię lubi” – dochodzi mnie z głębi budynku głos Penny Patterson, szefowej fundacji odpowiedzialnej za projekt. – „U goryla to odpowiednik kociego mrużenia”. Koko uśmiecha się do mnie, a następnie odwraca do Patterson i mówi coś w języku migowym. – „Chce widzieć twoje usta... czekaj... chce zobaczyć twój język” – mówi Patterson. Zgadzam się chętnie, zrzucam maskę, wystawiam język i odwzajemniam uśmiech.

Kolejne miękkie, głębokie warczenie. Penny Patterson wyłania się z bocznych drzwi, zamyka je za sobą i dołącza do mnie na werandzie. Koko miga. Patterson tłumaczy: „Odwiedź mnie”.

– „Och, kochanie” – mówi do Koko, po czym zwraca się do mnie: „Zaprasza cię do środka”.

Oblewam się potem i desperacko staram się unikać kontaktu wzrokowego. Nagle czuję, jak jej dłoń delikatnie dotyka mojej. Koko przytula mnie ostrożnie do klatki piersiowej i obejmuje ramionami. Czuję jej oddech – jest słodki i ciepły, przypominający nieco oddech konia. Kiedy wypuszcza mnie z objęć, znowu używa języka migowego – składa razem pięści. – „Chce, żebyś za nią poszedł” – wyjaśnia Patterson.

Koko lekko bierze mnie za rękę, umieszcza ją w zgięciu swego łokcia i oprowadza mnie po niewielkim pomieszczeniu, pełnym pluszowych zabawek i ubrań mających pobudzać jej wyobraźnię. Sunę po podłodze, staram się jej nie przestraszyć. Jak na tak wielkie zwierzę jest zdumiewająco delikatna.

Źródło: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1522597,1,co-mowia-do-nas-goryle.read>

Gorylica Koko nazwała swoją długonosą lalkę słonim dzieckiem, a zebra białym tygrysem. Siebie samą Koko określiła jako porządne zwierzę goryl; zapytana o to, dokąd idą goryle po śmierci, stwierdziła, że do wygodnej dziury – cześć. Kiedy zginął jej kot, wpadła w rozpacz. Na widok jego zdjęcia Koko mówi językiem migów: „Płaczę z żalu”.

Źródło: <http://www.wykop.pl/link/241359/koko-goryl-ktory-uzywa-jezyka-migowego/>

## Tekst 2. Tucz gęsi

Metoda tuczu gęsi i kaczek w celu uzyskania wątrób stłuszczonych praktykowana w Polsce przez przedsiębiorstwo Poldrob, działające z upoważnienia Ministerstwa



Rolnictwa, nabrała charakteru przemysłowego przez zastosowanie mechanicznych, napędzanych elektrycznie urządzeń, siłowo wprowadzających do przetyku ptaka długą rurą – ogromnej ilości karmy.

Ptak ważący około 3 kg (z wątrobą ważącą 100 gramów) otrzymuje w ciągu 18 dni 13 kg kukurydzy, a więc dawka przekracza 4-krotnie wagę ptaka. Wątroba rozrasta się do monstrualnych rozmiarów przekraczających 15 razy wielkość początkową – uzyskuje mniej więcej 1,5 kilograma, a nawet rekordowo 2 kg. To tak, jakby człowiek o wadze 60 kg został zmuszony do strawienia w ciągu 18 dni – 260 do 300 kg kukurydzy, wskutek czego wątroba powiększyłaby się do 30 kg, a rekordowo do 40 kg.

Ptak jest zupełnie bezsilny wobec przemocy, ponieważ trzymają go ludzkie ręce, a jedyna broń – pazury – została przezornie usunięta przez specjalistów z Poldrobu, żeby ptaki nie mogły popełnić samobójstwa, co miało uprzednio miejsce. W pierwszych dniach hodowca musi czuwać, ponieważ część ptaków próbuje skrócić męki uderzając główką o mur obory, potem leżą już stłoczone, nie mogąc się poruszać ze względu na potworny rozrost wątroby zmieniający zdrowego ptaka w dogorywający, straszliwie cierpiący zupełnie bezradny kawał żywego mięsa.

Źródło: <http://www.zb.eco.pl/zb/50/gesi1.htm>



## Ćwiczenie 12. Kończenie niedokończonych historii – „gra w konsekwencje”

(opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt 2010, 2013)

Poniżej znajduje się tekst inicjujący pewną historię. Zaproponuj uczniom dopisanie jej końca (kontynuację opowiadania), z wykorzystaniem różnych możliwości jej rozwoju, wykorzystywaniem jak najbardziej plastycznych środków opisu (metafor, porównań, przymiotników opisujących stany emocjonalne lub obserwowane rzeczy lub zjawiska), prowadzących do odmiennych rozwiązań: pozytywnych (*happy end*) i negatywnych. Konstruowana historia powinna mieć swoją logikę argumentacji i prowadzić do określonego „morału”, związanego z jej zakończeniem (pozytywnym lub negatywnym).

*Pewnego pięknego, letniego dnia Adam (Ewa) wybrał(a) się na spacer do lasu, by...*

**Historia 1:** pozytywne rozwiązanie (morał) .....

.....

**Historia 2:** negatywne rozwiązanie (morał) .....

.....

**Uwaga:** tekst inicjujący możemy dowolnie zmieniać, dopasowując go bądź do płci, wieku rozwojowego ucznia, lub sytuacji, która jest dla uczniów istotna w danym momencie. Można go także dopasować do sytuacji wyboru zawodu, np. konsekwencji prawidłowej lub błędnej decyzji o jego wyborze.

### Ćwiczenie 13. Konstruowanie opowiadania z wykorzystaniem zestawów słów-kotwic (opracowanie własne)

Poniżej znajduje się kilka propozycji słów bazowych, tzw. kotwic krótkiego opowiadania, o którego skonstruowanie prosimy uczniów/uczennice. Słowa odnoszą się do opisu ogólnej sytuacji, określenia miejsca, głównych bohaterów, wydarzenia.

Sytuacja ogólna	Miejsce	Bohater	Wydarzenie
1. piękny poranek	szkoła	grupa uczniów	ważna klasówka
2. deszczowy dzień	mieszkanie/dom	rodzice i dzieci	planowanie wakacji
3. pogodny wieczór	klub, dyskoteka	para młodych ludzi	pierwsze spotkanie
4. letnie popołudnie	park	zagubione dziecko	poszukiwanie rodziców

**Zadanie 1:** konstruowanie 4 odrębnych opowiadań .....

**Zadanie 2:** próba scalenia 4 opowiadań w jedno .....

**Uwaga:** słowa-kotwice można dopasować do różnych sytuacji, które są dla uczniów istotne w danym momencie rozwojowym, ale też dostosować do ich poziomu oraz zadbać, by były dla nich interesujące.

### Ćwiczenie 14. „Gra w wyrazy – synonimy i antonimy”

(opracowanie własne)

Ćwiczenie polega na wymyślaniu jak największej liczby synonimów lub antonimów słowa/wyrazu/frazy, wybranego/wybranej przez prowadzącego zajęcia lub kolejno przez członków grupy. Wyrazy powinny mieć różny poziom trudności: zaczynamy od wyrazów łatwych, następnie przechodzimy do trudniejszych, a także możemy dodawać dodatkowe kategorie różnicujące znaczenie wyrazów i wzbogacające zasób możliwych alternatyw/opozycji. Można wykorzystać słownik synonimów lub antonimów (np. internetowy słownik synonimów i antonimów PWN czy W. Broniarek, *Gdy Ci słowa zabraknie*). Można zaproponować 2 wersje zadania, różniące się poziomem trudności:

1. Wersja łatwa – „gra w synonimy/antonimy podstawowe”, np. wyraz „dobry”:  
*słowa bliskoznaczne* – synonimy: dobroduszny, życzliwy, przyjazny, serdeczny, wielkoduszny, wspaniałomyślny, łagodny, prawy, łagodny, pocziwy, szlachetny, kryształowy, zacny, gołębiego serca, święty, litościwy; *słowa przeciwstawne* – antonimy: zły, surowy, okrutny, bez serca, gniewny, groźny, nieludzki, groźny, negatywny, podły.



2. Wersja trudniejsza – „gra w synonimy/antonimy” z uwzględnieniem dodatkowych kryteriów określających ich znaczenia, np. wyraz „dobry” można odnieść do następujących kategorii:
- osoby – cechy charakteru (np. etyczny – niemoralny; słaby – silny);
  - zjawiska (np. pozytywne – negatywne);
  - pomysłu (np. trafiony – nietrafiony, słuszny – niesłuszny, mądry – głupi);
  - potrawy (np. smaczna – niesmaczna);
  - produktu (np. dobrze skonstruowany – wadliwy);
  - sprawy (np. dobrze rokująca – beznadziejna);
  - nastroju (np. radosny, pogodny, optymistyczny – smutny, pesymistyczny);
  - zdrowia (np. zdrowy – chory);
  - interesu (opłaczalny – nierentowny).

**Uwaga:** należy dążyć do tego, by tworzone antonimy dotyczyły też fraz (np. mieć dobry nastrój – być nie „w sosie”) i nie były tworzone tylko przez zaprzeczenie, np. dobry – niedobry, ale z poszukiwaniem innych alternatyw, jeśli to jest możliwe, np. zamiast „wolny – niewolny”, „dobry – niedobry”, zestawienia „wolny – zniewolony”, „dobry – zły”. Należy też dążyć do tego, by znajdować jak najwięcej określić synonimicznych lub antonimicznych, np. przeciwnik – zwolennik, kolega, towarzysz, przyjaciel, sojusznik, współpracownik, kumpel, kompan, druh, stronnik, partner, pochlebca.



### Ćwiczenie 15. Opowiadanie „wydobyte z kubka”

(opracowanie własne na podstawie K.J. Szmida 2013)

Ćwiczenie polega na układaniu sensownych opowiadań z tzw. rozsypanki wyrazów, losowanych z przygotowanych pojemników, zawierających wybrane kategorie pojęć/wyrazów (tyle pojemników, ile kategorii). Kategorie są tu względnie dowolne, ale warto, by znalazły się tu jako podstawowe – rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki, np. postacie (bohaterowie), miejsca (konkretne, lub fantastyczne), czynności (zdarzenia), opisy cech, przymiotniki (cechy osobowe, np. charakteru, lub cechy rzeczy lub zjawisk). Kategorie można dobierać dowolnie, ale warto by były przynajmniej 3 reprezentujące części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik). Można zacząć od wersji łatwiejszej: a) losowanie po jednym wyrazie z każdej kategorii; b) potem stopniowo zwiększać pulę pojęć, co stanowi podstawę konstruowania dłuższych opowiadań.

Poniższe zestawienie zaczerpnięto (z niewielkimi modyfikacjami) z książki K.J. Szmida (2013, s. 114–116).

Postać	Cecha charakteru	Miejsce
Mechanik samochodowy	Zazdrosny	Centrum wielkiego miasta
Ratownik górski	Nieuczciwy	Samolot pasażerski
Słynna aktorka	Sprawiedliwy	Dworzec kolejowy
Chirurg	Nudny	Pociąg pośpieszny
Nauczyciel matematyki	Płaczliwy	Basen miejski
Kierowca autobusu PKS	Smutny	Sala kinowa
Kasjerka w banku	Zabawny	Szpital miejski
Ekspedientka w delikatesach	Pracowity	Mała wieś
Hodowca owiec	Ciekawy świata	Plaża nad morzem
Krawiec	Pomysłowy	Bank
Kominiarz	Odważny	Podwórko szkolne
Dziennikarz radiowy	Agresywny	Ruiny zamku
Właścicielka kwaciarni	Silny	Jaskinia w górach
Pisarz powieści przygodowych	Chorowity	Stara kamienica
Zawodowy bokser	Zarozumiały	W piwnicy
Piosenkarka rockowa	Strachliwy	Łąka nad rzeką
Kelner	Buntowniczy	Gabinet dyrektora
Szwaczka	Czuły	Studio telewizyjne
Operator dźwigu	Gadatliwy	Most nad rwącą rzeką
Artysta malarz	Głupi	Przejście graniczne
Sprzątaczką	Kłótniwy	Hala sportowa
Gospodyni domowa	Mądry	Lodowisko miejskie
Architekt	Naiwny	Dach drapacza chmur
Ksiądz	Nerwowy	Winda
Poseł na sejm	Nieśmiały	Autobus miejski
Reżyser filmowy	Odważny	Klasa szkolna
Bezdomny	Pesymista	Strzelnica sportowa
Adwokat	Religijny	Laboratorium naukowe
Procesor uniwersytetu	Romantyczny	Warsztat samochodowy
Woźna w szkole	Samodzielny	Pustynia w Afryce
Sprzedawca komputerów	Sadysta	Okręt podwodny
Policjant	Skromny	Stadion piłkarski
Listonosz	Szlachetny	Dżungla w Ameryce Południowej
Marynarz	Tolerancyjny	Posterunek policji
Lotnik	Uparty	Rynek w małym mieście
Fotograf	Wybuchowy	Dyskoteka
Koszykarz	Zakłamanym	Sala opery
Złodziej samochodów	Złośliwy	Redakcja gazety
Prezes banku	Zręda	Pokój nauczycielski
Kolejarz	Zuchwały	Sala gimnastyczna
Leśniczy	Tyran	Kuter rybacki
Burmistrz miasta	Tajemniczy	Port dalekomorski
Sołtys	Zdolny	Szczyt Mont Everest
Śpiewaczka operowa	Zawzięty	Bezludna wyspa
Dyrektor szkoły	Zaradny	Sala gimnastyczna szkoły
Kierowca rajdowy	Uczuciowy	Restauracja



**Uwaga:** Ważne, by tworzyć plastyczne opowieści, dlatego wskazane jest stopniowe zwiększanie puli losowanych wyrazów z utworzonych kategorii, wówczas historia staje się bardziej żywa i wymagająca pod względem jej wymyślenia i kojarzenia faktów. Historie mogą być fantastyczne, nie muszą odnosić się do realiów, ale ważne jest, by były logiczne i uzasadniane: istotna jest umiejętność argumentacji i przekonywania innych, a także zainteresowania tworzoną historią. Następnie należy przedstawić własną historię na forum, z dbałością o środki wyrazu i sposób przedstawiania (taki, by zainteresował innych).

### **Ćwiczenie 16. Jak „przekonać” innych do „własnych przekonań”?**

Ćwiczenie polega na formułowaniu argumentów przekonujących innych do własnego zdania, a zatem chodzi tu o wygenerowanie zarówno argumentów zgodnych z własnym przekonaniem, jak i wobec niego opozycyjnych. Ma to formę debaty dotyczącej jakiegoś istotnego problemu z życia codziennego (np. konkretne zdarzenie z życia szkoły, dyskusyjne pod względem etycznym) lub też egzystencjalnego (np. świat jest sprawiedliwy vs. niesprawiedliwy, warto być uczciwym vs. nie warto być uczciwym). Każda grupa przygotowuje dwa wystąpienia na dany temat, w których przedstawia wypowiedź „za” i „przeciw”, z równym zaangażowaniem stara się przekonać innych do słuszności formułowanych w nich poglądów. Celem jest „przekonanie innych” do podzielanego przez siebie punktu widzenia i opozycyjnego wobec własnych poglądów (argumenty „za” i „przeciw”), z uwzględnieniem pytań o motywacje (dlaczego) i pytań konkretyzujących opis sytuacji (jak dokładnie).

**Uwaga:** Istotna jest forma przygotowanych wystąpień i sposób ich przedstawiania: rzeczowy i spokojny, z uwzględnieniem niezbędnych ich elementów: przedstawienia sytuacji, uzasadnienia jej przebiegu (motywacji) oraz przyjętego rozwiązania.

### **Ćwiczenie 17. Jak działam w świecie – co myślę o sobie i innych?**

(opracowanie własne na podstawie E. Berne 2004, T.A. Harris 2014, R. Rogoll 2010)

Ćwiczenie polega na analizie postaw życiowych uczniów w ujęciu analizy transakcyjnej. Postawy życiowe, jakie przyjmuje człowiek, wynikają z przekonań na własny temat i na temat innych ludzi. W analizie transakcyjnej wyróżnia się cztery typy możliwych pozycji: „Ja jestem OK, ty jesteś OK”; „Ja jestem OK, ty nie jesteś OK”; „Ja nie jestem OK, ty jesteś OK”; „Ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK”.

Uczniowie wykonują zadanie pisemne, odpowiadając na 2 pytania związane z oceną samego siebie i innych ludzi. Podajemy uczniom instrukcję: przypomnij sobie swoje własne zachowania i zachowania innych ludzi, swoje relacje z nimi, a na tej podstawie spróbuj ocenić, jaki jesteś zwykle Ty, a jacy są inni ludzie?



*Jakim zwykle jestem człowiekiem w relacjach z innymi?* (wpisz 3 cechy)

.....

*Jacy są zwykle inni ludzie w relacjach z Tobą?* (wpisz 3 cechy)

.....

Po wykonaniu zadania, uczniowie podliczają, ile opisów siebie i innych ludzi jest pozytywnych, ile negatywnych:

- jeśli dominują pozytywne opisy siebie, a negatywne innych, prezentują postawę: „*Ja jestem OK, ty nie jesteś OK*”;
- jeśli dominują negatywne opisy siebie, a pozytywne innych, prezentują postawę: „*Ja nie jestem OK, ty jesteś OK*”;
- jeśli więcej jest pozytywnych opisów siebie i innych (po 2), prezentują postawę: „*Ja jestem OK, ty jesteś OK*”;
- jeśli więcej jest negatywnych opisów siebie i innych (po 2), prezentują postawę: „*Ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK*”.

Rozmowa po zakończeniu zadania wiąże się z określeniem dominującej w wypowiedziach uczniów postaw życiowych, a ponadto uczniowie dyskutują na temat tego, co to oznacza dla ich zachowania, rozwoju.

### **Pytania do rozmowy:**

- Co dla mnie oznacza, że mam takie przekonania na temat siebie i innych?
- Jakie to ma dla mnie znaczenie – jak wpływa na moje życie?
- Jaka postawa życiowa jest właściwa i dlaczego?
- Dlaczego tak trudno myśleć o innych dobrze?
- Dlaczego czasem myślę o sobie źle i czy próbuję to zmienić?



### **Ćwiczenie 18. Komu zaufać – co decyduje o zaufaniu w relacjach z innymi ludźmi?** (opracowanie na podstawie D.W. Johnson 1992; R. Knez, W.M. Słonina 2002)

Ćwiczenie ma na celu uświadomienie sobie i przedyskutowanie w grupach kwestii związanych z ryzykiem zaufania i jego znaczeniem dla relacji interpersonalnych. Ćwiczenie ma charakter indywidualny i grupowy: część indywidualna ma na celu uświadomienie sobie, czym jest zaufanie i od czego zależy to, że można zaufać innym ludziom; część grupowa ma na celu uzyskanie informacji zwrotnych dotyczących spostrzegania własnej osoby przez innych jako „godnej” lub „niegodnej” zaufania.



**Etap pracy indywidualnej.** Każdy uczestnik pisze na kartce odpowiedzi na pytania, ale nie ujawnia ich innym członkom grupy:

1. Czy jestem osobą, która ogólnie ma zaufanie do innych ludzi? Na jakiej podstawie tak siebie oceniam? .....
2. Jakim ludziom jestem skłonna(-y) ufać? Jakie muszą mieć cechy? .....
3. Z jakimi osobami zwykle się przyjaźnię? Jakie cechy mają te osoby? .....
4. Jaką osobę chciał(a)bym mieć za towarzysza, jeśli miał(a)bym wykonać jakieś trudne dla nas zadanie? .....

**Etap pracy grupowej.** Ćwiczenie można zrealizować w grupach kilkuosobowych (5–8 osób) lub, jeśli zespół klasowy jest niewielki, może to być cała klasa. Można realizować różne scenariusze zajęć – dyskusji nad pytaniami, na które uczniowie odpowiadali indywidualnie. Sesję grupową można zacząć od pozyskania od członków zespołu (grupy) informacji zwrotnych: uczniowie wrzucają kartki z imieniem i nazwiskiem wszystkich osób w grupie oraz odpowiedzią na pytanie: *Jakie cechy konkretnej osoby budzą jej zaufanie?* – do przygotowanego wcześniej pojemnika (mogą też bezpośrednio dawać je osobom, których cechy opisują). Każda osoba na oddzielnych kartkach odpowiada na pytanie o cechy budzące zaufanie, po to, by nie sugerować się odpowiedziami innych (np. jeśli jest 5 osób w grupie, to karteczek z nazwiskami powinno być 25).

Każda osoba zapoznaje się z informacjami, jakie uzyskała od innych, a następnie dzieli się swoimi doświadczeniami z ćwiczenia z grupą lub całym zespołem.

#### **Pytania do dyskusji:**

1. Czy zaufanie w relacjach jest konieczne i dlaczego?
2. Co może ograniczyć nasze zaufanie do innych ludzi?
3. W jaki sposób i czy w ogóle można odbudować zaufanie?
4. Czym należy kierować się, oceniając innych jako „godnych” lub „niegodnych” zaufania?
5. Czy inni widzą u mnie takie cechy, jakich ja oczekuję, by obdarzyć kogoś zaufaniem, przyjaźnią? [refleksja w kierunku, czy sam(-a) jestem spostrzegana(-y) jako osoba godna zaufania, według kryteriów, które dla mnie są ważne]




### Ćwiczenie 19. Kim jestem i jaka(-i) się staję?

(opracowanie własne na podstawie A. Freed, M. Freed 1993, E. Berne 2004, T.A. Harris 2014)

Ćwiczenie polega na analizie stanów „Ja” w ujęciu analizy transakcyjnej (Freed, Freed 1993, s. 9-15): Rodzica (normatywnego), Dorosłego (racjonalnego), Dziecka (emocjonalnego). Zadanie uczniów polega na próbie określenia siebie i analizie dominujących w wypowiedziach pisemnych uczniów „skryptów” (sposobów opisu siebie), określających wskazane stany „Ja”. Uczniowie wykonują zadanie pisemne, odpowiadając na pytanie: *Kim jestem?* Kończą przynajmniej 5-krotnie zdanie: *Jestem osobą, która przede wszystkim...* Rozmowa po zakończeniu zadania wiąże się z określeniem dominującego w wypowiedziach „stanu Ja” (dorosłego, dziecka, rodzica); ponadto uczniowie dyskutują na temat tego, co to oznacza dla ich zachowania, rozwoju.

#### Pytania do rozmowy:

1. Co oznacza, że jest we mnie Rodzic, Dorosły, Dziecko?
2. Jakie to ma dla mnie znaczenie – jak wpływa na moje zachowania?
3. Kim mam przede wszystkim być: Dorosłym, Rodzicem czy Dzieckiem?
4. Dlaczego równowaga między Rodzicem, Dorosłym i Dzieckiem jest konieczna?



### Ćwiczenie 20. Mapa mojego życia – moje plany i marzenia?

(opracowanie własne)

Uczniowie tworzą „mapę swoich marzeń i planów”, nauczyciel podaje potoczną, zrozumiałą dla wszystkich definicję marzeń (to, czego człowiek pragnie najbardziej, choć nie zawsze jest to realne) i planów (to, czego człowiek pragnie, ale traktuje jako bardziej realne).

Podajemy instrukcję: Każdy człowiek ma różne marzenia i plany. Zastanówcie się nad tym, jakie są wasze marzenia (zwykle coś bardziej odległego i mniej realnego) i jakie są wasze plany (zwykle coś bliższego i bardziej realnego) i wpiszcie wszystko, co wam przyjdzie do głowy. Nie zastanawiajcie się nad tym, czy są one możliwe do zrealizowania, ale też nie piszcie o takich rzeczach, które „prawie na pewno” nie są możliwe, np. „chciał(a)bym być znowu niemowlakiem”, albo – chciał(a)bym jutro zobaczyć, jak to jest być osobą odmiennej płci. Wpiszcie w kolumnach najpierw wasze marzenia, następnie zaślóńcie je kartką i wpiszcie, jakie są wasze plany życiowe.



## Moje marzenia i plany – co jest możliwe, co niemożliwe i dlaczego?

MARZENIA	PLANY
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.

### Pytania do przemyślenia (ewentualnie dyskusji):

1. Jakie są różnice między waszymi planami i marzeniami?
2. Czy wszystkie plany jesteście w stanie zrealizować? Jeśli nie, dlaczego?
3. Czy wszystkie marzenia są możliwe do zrealizowania? Czy marzenia trudniej jest zrealizować?
4. Co mogę zrobić, by marzenia i plany się spełniły? Czy zależy to tylko ode mnie? Co ogranicza realizację moich marzeń?
5. Jakie ma dla mnie znaczenie to, że pewnych cech zmienić się nie da?

### Ćwiczenie 21. Czego mogę się nauczyć z własnych błędów?

(opracowanie własne)

Ćwiczenie to służy analizie własnego postępowania i pozwala uświadomić sobie fakt, że popełnianie błędów jest naturalne i jeśli jest poddane refleksji, ma walor uczący. Prosimy uczniów, by przypomnieli sobie jakieś sytuacje, w których popełnili błąd w ocenie kogoś, podjęli błędną decyzję, niewłaściwie się zachowali itp. Następnie prosimy o sporządzenie listy takich sytuacji, np. okłamali rodziców, przygotowali ściągę zamiast nauczyć się na klasówkę.

Następnie uczniowie zastanawiają się nad przebiegiem tej sytuacji, analizując jej główne: przyczyny oraz konsekwencje bezpośrednie (co się wydarzyło potem...) i potencjalne skutki dla dalszego życia (odległe) – takie, które wystąpiły, bądź mogłyby wystąpić.

Uczniowie zapisują swoje spostrzeżenia w tabeli, a następnie zastanawiają się nad tym, czego dane sytuacje ich nauczyły:

**Etap pierwszy: Jakie popełniłam(-em) błędy, co z tego wyniknęło lub może z tego wyniknąć?**

Moje błędne decyzje	Skutki bezpośrednie (rzeczywiste i możliwe)	Skutki odległe (rzeczywiste i możliwe)
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.

**Etap drugi: Czego się nauczyłam(-em)?**

W tej sytuacji....	Zalecenie na przyszłość.....
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

**Pytania do dyskusji:**

1. Czy łatwo było przypomnieć sobie sytuacje, w których popełniłam(-em) błąd?
2. Czy łatwo było przypomnieć sobie rzeczywiste i określić możliwe konsekwencje tych sytuacji?
3. Czy popełnianie błędów jest zawsze złe? Od czego to zależy?

 **Ćwiczenie 22. „Co by było, gdyby...”** (opracowanie własne)

Ćwiczenie ma na celu uświadomienie sobie przez uczniów, że problemy egzystencjalne mogą być różnie rozwiązywane, ale wiąże się to z odmiennymi konsekwencjami, czyli drogami rozwoju człowieka i świata. Zadanie polega na tworzeniu hipotetycznych odpowiedzi na pytania egzystencjalne i analizie ich konsekwencji rozwojowych – indywidualnych i społecznych. Zaproponowane tematy mogą być różne, np.:

1. Co by było, gdyby człowiek był nieśmiertelny?
2. Co by było, gdyby nie było cierpienia?
3. Co by było, gdyby nie było zła?
4. Co by było, gdyby wszyscy wszystko mieli?

Formuła zajęć może być indywidualna (wypracowanie, esej) lub grupowa (burza mózgów, debata). W formie grupowej można zaproponować „zabawę na argumenty”, np. „za i przeciw” nieśmiertelności człowieka. Wówczas dzielimy grupę na dwa



zespoły, które przygotowują przeciwstawne argumenty: 1) grupa zwolenników nieśmiertelności; 2) grupa przeciwników nieśmiertelności.

Przygotujcie w grupach przynajmniej 5 rzeczowych argumentów „za” lub „przeciw” nieśmiertelności, wraz z ich rozbudowaną argumentacją, i wpiszcie je do poniższej tabeli.

Zwolennicy nieśmiertelności – argumenty	Przeciwnicy nieśmiertelności – argumenty
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

Przedstawianie argumentów ma charakter debaty, w której obie grupy próbują przekonać się nawzajem. Rezultatem powinno być: a) dojście do konsensusu; lub b) przekonanie grupy przeciwnej.

### 1.3. Słowniczek pojęć

**Cieleśno-kinestetyczna inteligencja** – równowaga między ciałem i umysłem, świadomość swojego ciała, odtwarzanie wzorów gestów i czynności, np. w sporcie, dopasowanie się do drugiej osoby, np. w tańcu.

**Duchowa inteligencja** – umiejętność wykraczania poza codzienną egzystencję, zdolność do przejmowania perspektywy zewnętrznej względem siebie, zdolność przeżywania stanu głębokiego relaksu, zdolność do widzenia siebie jako części świata, poczucie, że jest się czymś więcej niż fizyczne ciało, umiejętność widzenia siebie jako części wszystkiego.

**Egzystencjalna inteligencja** – poczucie sensu istnienia, świadomość złożoności rzeczywistości i widzenia w niej swojego miejsca, poczucie ciągłości wykraczającej poza fizyczność, widzenie świata jako przyjaznego miejsca, poczucie nadziei.

**Ekstrapolacja** – antycypowanie, przewidywanie przebiegu jakiegoś zjawiska w warunkach nieznanych, na podstawie znajomości analogicznego zjawiska (w metodologii badań naukowych oznacza przewidywanie, prognozowanie z przypadków poznanych na całą populację).

**Interpersonalna inteligencja** – łatwość komunikowania się, wymiany informacji, nawiązywania kontaktów społecznych, przyjmowania roli innych osób, kierowania zespołem.

**Interpolacja** – metoda prognozowania o nieznanach wartościach jakiejś cechy na podstawie znanych wartości tej cechy.

**Intrapersonalna inteligencja** – zdolność rozumienia siebie, rozwijania wiedzy o samym sobie, podejmowania działań względem samego siebie, dokonywanie autoanalizy i udzielanie sobie wskazówek, świadomość swoich mocnych i słabych stron.

**Lingwistyczna inteligencja** – zdolność do czytania i pisania, przekładania logiki języka pisanego na wypowiedź ustną i odwrotnie, wrażliwość na wypowiedziane słowa, rytm i tembr głosu, umiejętność budowania nowych pojęć, definicji, neologizmów.

**Matematyczno-logiczna inteligencja** – umiejętność łączenia faktów, układanie poszczególnych elementów w logiczne struktury, umiejętność interpolacji (zob. wyżej) i ekstrapolacji (zob. wyżej) doświadczeń, umiejętność przekształcania wzorów.

**Muzyczna inteligencja** – umiejętność odtwarzania melodii, rytmu, rozpoznawania instrumentów, szeregowania dźwięków i tonów, odczuwanie przyjemności ze słuchania muzyki.

**Predyspozycje** – zestaw wrodzonych lub wyuczonych cech, które powodują, że w określonej sytuacji zaczynamy podejmować jakieś działanie z lepszego niż inni miejsca czy pozycji, wykorzystanie tej sytuacji może zależeć od posiadanych zdolności.

**Przyrodnicza (naturalistyczna) inteligencja** – rozumienie przyrody jako ekosystemu, zależności od siebie poszczególnych nisz ekologicznych, świadomość złożoności otaczającego świata, szacunek i zrozumienie dla sił natury, przejawów życia biologicznego.

**Wielorakie inteligencje** – koncepcja Howarda Gardniera tłumacząca różnice indywidualne w codziennych działaniach różnym wyposażeniem w zdolności, predyspozycje i umiejętności; człowiek posiada wiele różnych rodzajów inteligencji, rozwiniętych w różny sposób, katalog inteligencji jest otwarty i może się zmieniać.



**Wizualno-przestrzenna inteligencja** – zdolność do wizualizowania, budowania struktur wizualizacji odtwarzania w myślach sekwencji zachowań, wyobrażania sobie złożonych struktur, umiejętność tworzenia wizualizacji przestrzennych, np. jak przy planowaniu mieszkania.

**Zdolności** – umiejętności osiągania wyraźnie lepszych od innych osób wyników działania przy tych samych zewnętrznych warunkach, zespół umiejętności pozwalających na lepsze wykorzystanie sytuacji, możliwości, potencjalności, korzystanie z nietypowych i niestereotypowych możliwości wykorzystania sytuacji zewnętrznej.

## 1.4. Literatura

- Amabile T.M. (1983), *The social psychology of creativity: a componential conceptualization*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 45, s. 358–376.
- Arendarska A., Czerniak M., Gryczyńska A., Karmolińska J., Wardyńska M., Wieczorek-Stachowicz M. (2001), *Sobą być – dobrze żyć. Gimnazjalny Elementarz Profilaktyczny*, „Toret”, Warszawa.
- Armstrong T. (2009), *7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*, MT Biznes. Warszawa.
- Balcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal Cz. (2006), *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, MIPS, Warszawa.
- Berne E. (2004), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
- Buzan T. (1999), *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo Ravi, Łódź.
- Campbell J.B., Hall C.S., Lindzey G. (2012), *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.
- Cropley A.J. (2001), *Creativity in education and learning*, Kogan Page, London.
- Emmons R. (2000). *Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern*, „International Journal for the Psychology of Religion”, nr 10(1), s. 3–26.
- Eysenck H.J. (1995), *Creativity as a product of intelligence and personality*, (w:) D.H. Saklofske, M. Zeidner (red.), *International handbook of human intelligence*, Plenum Press, New York, s. 231–247.
- Faliszewska J. (2007), *Teoria inteligencji wielorakich*, „Przegląd Oświatowy” nr 7.
- Fisher R. (1999), *Uczymy, jak się uczyć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa:
- Freed A., Freed M. (1993), *Być przyjacielem i mieć przyjaciół. Skuteczne techniki wyrobienia własnej wartości*, WSiP, Warszawa.



- Gardner H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner H. (1995), *Leading minds: An anatomy of leadership*, Basic Books, New York.
- Gardner H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York.
- Gardner H. (2009a), *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, MT Biznes, Warszawa.
- Gardner H. (2009b), *Pięć umysłów przyszłości*, MT Biznes, Warszawa.
- Gerring R.J., Zimbardo P.G. (2008), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grochowska N., Gugnacka R. (2002), *Ja jestem sobą i Ty jesteś sobą*, Sewenth Sea, Warszawa.
- Grzesiuk L. (red.) (2006), *Psychoterapia, teoria, podręcznik akademicki*, Eneteia, Warszawa.
- Harris T.A. (2014), *Ja jestem OK – ty jesteś OK: praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Rebis, Poznań.
- Johnson D.W. (1992), *Podaj dłoń*, IPZIT, Warszawa.
- Kozielecki J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka, „Żak”*, Warszawa.
- Rose C., Taraszkiewicz M. (2010), *Atlas efektywnego uczenia się*, Transfer Learning, Warszawa.
- Rogoll R. (2010), *Aby być sobą: wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa.
- Sękowski T. (1994), *Pomoc psychologiczna i możliwości adaptacyjne człowieka*, PWZ Print, Lublin.
- Sternberg R.J., Lubart T.I. (1991), *An investment theory of creativity and its development*, „Human Development”, nr 34, s. 1–31.
- Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, UW-M, Olsztyn.
- Szmidt K.J. (2010), *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa.
- Szmidt K.J. (2013), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Helion, Gliwice.
- Tomaszewska M. (2003), *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, US, Szczecin.
- Urban K.K. (1990), *Recent trends in creativity research and theory in Western Europe*, „European Journal of High Ability”, nr 1, s. 99–113.
- Vopel K.W. (1999), *Poradnik dla prowadzących grupy*, Jedność, Kielce.
- Wilber K. (2004), *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*, Zys i S-ka, Poznań.
- Zohar D., Marshall I. (2000), *Inteligencja duchowa*, Rebis, Poznań.

## 2. MYŚLENIE TWÓRCZE – ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJI

Twórczość, właściwie częściej w potocznym języku określana jako kreatywność, jest w obecnych czasach wartością bardzo pożądaną. Często możemy przeczytać w ogłoszeniach „dam pracę”, że pracodawcy poszukują osób kreatywnych, posiadających inicjatywę, otwartych na nowe wyzwania, chcących się rozwijać. Kreatywność jest cechą, która charakteryzuje dobrego kandydata na pracownika, ponieważ potrafi on elastycznie działać, dostosowywać się do zmian, doskonalić swój warsztat pracy, wychodząc naprzeciw rosnącym oczekiwaniom. Kreatywny pracownik to osoba, w którą warto inwestować, ponieważ przyniesie to wymierne korzyści firmie. Warto zatem rozwijać u młodych ludzi umiejętność twórczego, kreatywnego myślenia i działania, która może stać się niezwykle pomocna w sytuacji, kiedy trzeba odnaleźć się na zmieniającym się rynku pracy, ciągle podnosić swoje kwalifikacje, budować karierę zawodową w przeobrażającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Na aktywność twórczą składa się kilka elementów, odnoszących się do sfery poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej, kształtując określony rodzaj postawy, która pozwala modyfikować, przekształcać dotychczasowe doświadczenia tak, aby powstała nowa i wartościowa jakość, służąca dalszemu rozwojowi. W tym miejscu zajmiemy się sferą poznawczo-intelektualną związaną z twórczym myśleniem.

### 2.1. Charakterystyka myślenia twórczego

**Myślenie dywergencyjne** – uważane jest za jeden z najistotniejszych czynników wpływających na potencjał twórczy człowieka. Joy Paul Guilford wyróżnił dwa rodzaje operacji umysłowych, których używamy zależnie od tego, czy mamy do czynienia z zadaniem wymagającym znalezienia jednej poprawnej odpowiedzi (zadanie za-

mknięte), czy z zadaniem wymagającym wygenerowania wielu pomysłów (zadanie otwarte). W pierwszej sytuacji uruchamiamy procesy umysłowe określane jako myślenie konwergencyjne (zbieżne), które wiąże się z myśleniem konwencjonalnym, odtwórczym, reproduktywnym, w drugiej sytuacji uruchamiamy procesy umysłowe określane jako myślenie dywergencyjne (rozbieżne), które wiąże się z twórczym poszukiwaniem, mającym na celu wyprodukowanie wielu poprawnych rozwiązań. (Szmidt 2007).

W myśleniu dywergencyjnym wyróżniamy kilka komponentów. Pierwszy z nich to płynność myślenia oznaczająca zdolność generowania wielu pomysłów w krótkim odstępie czasu. O płynności świadczy liczba wymyślonych słów, sentencji, idei w danym czasie. Im więcej pomysłów, tym wyższy poziom płynności myślenia. Drugi czynnik to giętkość myślenia, czyli zdolność generowania wielu zróżnicowanych pomysłów. Tutaj ważna jest nie tyle ilość, co jakość, różnorodność wymyślonych idei. Istotą giętkości jest zmiana kierunku myślenia, elastyczne podejście do rozwiązywanego problemu tak, aby móc dostosować się do zmieniających się okoliczności. O giętkości myślenia świadczy liczba jakościowo różnych wytworów, które możemy zakwalifikować do innych grup, klas pomysłów. Trzeci element to oryginalność myślenia polegająca na generowaniu idei niezwykłych, wychodzących poza schematyczne, stereotypowe postrzeganie problemu. O oryginalności myślenia świadczy statystyczna rzadkość występowania, ale jednocześnie połączona z sensownością, czyli pomysł musi być nie tylko inny, niecodzienny, ale także adekwatny do wymogów sytuacji problemowej. Czwarty czynnik myślenia dywergencyjnego to wrażliwość na problemy, która wiąże się ze zdolnością dostrzegania wad i niedostatków w rzeczach, sytuacjach, zjawiskach (np. jakie problemy mogą być związane z dostaniem się na wybrany kierunek studiów?). O wrażliwości na problemy świadczy liczba dostrzeżonych braków lub trudności, które później mogą stać się bazą do wyeliminowania przeszkód lub innego spojrzenia na zagadnienie (Guilford 1978; Szmidt 2007). Ostatni element, który wiąże się z myśleniem dywergencyjnym to elaboracja, określana jako staranność w dopracowaniu danego zagadnienia. O elaboracji świadczy estetyka wykonania, bogactwo uzupełnień i liczba szczegółów zawartych w opisie pomysłu (Szmidt 2007).

**Myślenie pytajne (eksploracyjne)** – eksploracja oznacza badanie, odkrywanie czegoś dotąd nieznanego lub nowe spojrzenie na coś, co jest znane w celu dokonania modyfikacji i ulepszeń. Wiąże się z poszukiwaniem, dociekaniem, znajdowaniem nowych problemów. Z jednej strony polega na dostrzeganiu luk, wad i niedostatków w funkcjonowaniu rzeczy i działaniach ludzi, po to, aby, móc je udoskonalić. Ten element jest zbieżny z omawianą wcześniej wrażliwością na problemy. Z drugiej strony polega na stawianiu nowych pytań, definiowaniu nowych problemów i redefinio-



waniu już istniejących. Tutaj nie ograniczamy się do przyswojenia znanej wiedzy, ale do zadania takich pytań lub postawienia ich w taki sposób, aby stały się motywacją do poszukiwania nowej wiedzy. Myślenie pytajne utożsamia się z myśleniem refleksyjnym, problemowym, które wynika z głębszego zastanowienia się nad tematem, szerszej jego analizy, zaciekawienia zadaniem, nad którym pracujemy. Do zdolności myślenia pytajnego zalicza się: 1) zdolność dostrzegania problemów i sytuacji problemowych – to wykrywanie trudności, nieścisłości, braków, określana jako wrażliwość na problemy, która wynika ze spostrzegawczości, umiejętności obserwacji i analizy sytuacji; 2) zdolność formułowania pytań problemowych – to trafne określenie pytań, dotyczących ważnych aspektów sytuacji, które pozwalają gromadzić informacje (Co?, Kto?, Gdzie?, W jaki sposób?), zrozumieć przyczynę zjawiska i zbadać dogłębnie przypadek (Jak doszło do...?), snuć przypuszczenia (Dlaczego nie ...?), wykroczyć poza dany zbiór informacji i rozwinąć go w nową wiedzę (Co się zdarzy, jeśli ...?, Co by było, gdyby...?); 3) zdolność redefiniowania problemów (reformułowania pytań) – to wybieranie z obiektów takich cech, na które w rutynowych działaniach nie zwraca się uwagi i, na bazie tego, powtórne określenie problemu poprzez sformułowanie nowych, w stosunku do pierwotnych, definicji (Szmidt 2013).

Umiejętność myślenia pytajnego jest bardzo ważna przy rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów i realizowaniu zadań wymagających aktywności twórczej, która w obecnej chwili jest niezbędną w wykonywaniu bardzo wielu zawodów. Umiejętność dostrzegania trudności, następnie postawienia właściwych pytań, skłaniających do poszukiwań, a w rezultacie redefiniowania sytuacji problemowej, pozwala osiągnąć nową perspektywę. Przyjrzenie się problemowi z innej strony daje nowy, nieznany wcześniej ogląd sytuacji, co pozwala dostrzec możliwości, których wcześniej nie widzieliśmy, ponieważ patrzyliśmy tylko w jednym kierunku. Myślenie pytajnie umożliwia patrzeć w wielu kierunkach, przyjmowanie wielu punktów widzenia i dostrzeganie różnych rozwiązań.

**Myślenie asocjacyjne (kombinacyjne; myślenie metaforyczne i przez analogię)** – polegające na kojarzeniu zagadnień, z których jedno przywołuje na myśl drugie. Może to być łączenie posiadanej wcześniej wiedzy z wiedzą nowo zdobytą, kojarzenie informacji z różnych dziedzin, tworzenie zaskakujących, niespodziewanych połączeń pomiędzy pozornie sprzecznymi elementami. Efektem takiego myślenia staje się nowa jakość, która jest wartościowa i rozumiała nie tylko dla autora twórczej kombinacji, ale też dla innych osób. Dla aktywności twórczej ważna jest umiejętność dokonywania skojarzeń odległych, które wybiegają poza rutynowe, typowe łączenie elementów. Według Mednicka, badacza zajmującego się teorią asocjacji, takie tworzenie kombinacji może odbywać się na trzy sposoby: 1) przypadek – zestawienie elemen-

tów następuje w wyniku zbiegu okoliczności, bez naszego świadomego udziału, mechanizm ten odpowiada za wiele odkryć i wynalazków; 2) dostrzeżenie podobieństw – konfiguracja powstaje poprzez podobieństwo fizyczne lub znaczeniowe, zbieżność barw, dźwięków, kształtów, ale też poprzez podobieństwo cech drugorzędnych, albo podobieństwo ukryte, występujące np. między homonimami (wyrazami o tym samym brzmieniu, lecz odmiennych znaczeniach): zamek – sweter, zamek – księżniczka, zamek – klucz; 3) zapośredniczenie – skojarzenie odległe następuje poprzez człon pośredniczący, dzięki któremu staje się widoczne podobieństwo pomiędzy elementami na pozór niezwiązanymi ze sobą, np.: czarny kojarzy się z bogactwem, bo czarny – czerwony – ruletka – bogactwo (Nęcka 2001; Szmidt 2013).

Różni się między sobą w zakresie umiejętności dokonywania skojarzeń. Mednick, aby wyjaśnić zjawisko różnic, wprowadził pojęcie hierarchii skojarzeń, oznaczające zróżnicowaną gotowość do reagowania pewną pulą skojarzeń w odpowiedzi na zadany bodziec. Na słowo *kot* większość osób zareaguje słowem *pies*, ale w przypadku jednych będzie to skojarzenie absolutnie dominujące (trudno im będzie podać jakiegokolwiek inne), a w przypadku innych najbardziej prawdopodobne, choć nie wykluczające innych reakcji. Stroma hierarchia skojarzeniowa polega na tym, że jedno skojarzenie uzyskuje bezwzględną przewagę nad innymi, praktycznie je wykluczając. Płaska hierarchia skojarzeniowa polega na tym, że istnieje wprawdzie skojarzenie dominujące, ale jego przewaga w stosunku do innych jest niewielka. Osoby charakteryzujące się płaską hierarchią skojarzeniową mogą częściej dokonywać odległych skojarzeń, dzięki czemu są bardziej kreatywne (Nęcka 2001).

Myślenie asocjacyjne wykorzystuje analogie i metafory, dzięki czemu, poprzez zestawienia podobieństw i różnych kontekstów, prowadzi do nowego ujęcia problemu i powstania nowych wytworów. Analogia pomaga tworzyć nowe rzeczy dzięki procesowi uosobienia (personifikacji), czyli przenoszeniu cech ludzkich na otaczający świat (pies opowiadający dzieciom bajki) oraz dokonywaniu przekształceń, czyli metamorfoz, przemian (sfinks, pegaz). Kombinacje polegające na łączeniu różnorodnych informacji, rzeczy, zagadnień prowadzą do odkrywania niecodziennych zależności i związków, które umożliwiają wprowadzenie innowacji i rozwój wielu dziedzin życia człowieka.

**Wyobraźnia twórcza (w tym myślenie transformacyjne)** – jest zdolnością do tworzenia obrazów umysłowych, które mogą mieć charakter odtwórczy (wyobraźnia odtwórcza) oraz twórczy (wyobraźnia twórcza). Pierwszy rodzaj polega na reprodukowaniu, przypominaniu sobie z pamięci obrazów rzeczy, wydarzeń, zjawisk znanych. Drugi rodzaj polega na produkowaniu, tworzeniu obrazów rzeczy, wydarzeń, zjawisk nieznanymi, których dotąd jeszcze nie doświadczyliśmy. Wyobraźnia twórcza ma



związek ze zdobytą wcześniej wiedzą, doświadczeniem, ale wychodzi poza to, co znane i zapamiętane, tworząc nowe, oryginalne obrazy (Szmidt 2010; Nęcka 2001). Jest pomocna w dokonywaniu zmian, umożliwiając pokonywanie trudności i osiągnięcie celów. Istotną cechą wyobraźni twórczej jest zdolność tworzenia ciągłych przekształceń jednych obrazów w inne, odmienne obiekty, które wykorzystujemy do działań transformacyjnych.

Myślenie transformacyjne polega na zmienianiu niektórych parametrów rzeczy, zjawiska, procesu tak, aby w rezultacie postać końcowa różniła się zasadniczo od postaci wyjściowej. Nie chodzi tutaj o fizyczne przekształcanie danego obiektu, chociaż można to również robić, ale o dokonywanie zmian w wyobraźni. Możemy w wyobraźni zmieniać lub przekształcać przedmioty (np. jak z maszyny do pisania zrobić łódź podwodną), wypróbować ich działanie bez angażowania środków finansowych, ale też zmieniać wyobrażenia (wymyślanie niezwykłych fabuł baśni, opowiadań). Przekształcaniu wyobrażeń dobrze służą sugestie słowne wykonywane za pomocą czasowników modyfikujących np. zwiększyć, zmniejszyć, odwrócić, przekręcić, zamienić, przegrupować. Są one celowo używane w niektórych technikach twórczego myślenia do wymuszenia pożądanych zmian w wyobrażeniach na temat elementów problemu. Mechanizm ten pokazuje, że nie wyobraźnia jako taka, ale związane z obrazami umysłowymi transformacje są tym, co w istotny sposób przyczynia się do powodzenia procesu twórczego (Szmidt, 1995; Nęcka 1998). Im bardziej rozwinięta wyobraźnia twórcza, tym daje większe możliwości transformowania określonych obrazów na inne wyobrażenia, które są oryginalne i niezwykłe.

Transformacje są nam bardzo przydatne w codziennym życiu w wielu różnych sytuacjach domowych, zawodowych, towarzyskich. Kiedy chcemy lub też musimy coś zmienić, przekształcamy to, co było do tej pory, wprowadzając nowy element lub modyfikując część sytuacji, tak aby powstała nowa „rzecz”, która spełnia nowe wymagania, czyli dokonujemy transformacji.

**Krytycyzm myślenia** – polegający na zdolności do oceny zagadnienia, formułowania obiektywnych sądów na dany temat na podstawie wybranych kryteriów. Wiąże się z tym umiejętność badania, analizowania i wyjaśniania zjawisk, a także podejmowania decyzji na podstawie popartej rzeczowymi dowodami krytyki. Wydawanie krytycznych sądów dotyczy nie tylko działań innych osób, ale też własnych. Myślenie krytyczne oparte na ewaluacji pomaga wybrać spośród wielu pomysłów ten najbardziej oryginalny, użyteczny, ale też, dzięki waluacji, pozwala ten wybrany pomysł ulepszyć, żeby stał się bardziej wartościowy. „Sądzi się, iż oba te procesy są równie ważne dla końcowego efektu w procesie twórczym, jak zdolność wytwarzania pomysłów. Zwłaszcza waluacja zyskuje na znaczeniu w pracy zespołowej, w której każdy członek

zespołu może przyczynić się do ulepszenia zgłaszanych przez innych idei, zapominając niejako o autorstwie przyjętego do realizacji pomysłu” (Szmidt 2010). Krytycyzm myślenia jest ważny dla uzyskania jak najlepszych efektów pracy twórczej, ale warto pamiętać, że może też szkodzić, szczególnie w początkowej fazie procesu twórczego, w której zależy nam przede wszystkim na generowaniu pomysłów, np. w burzy mózgów mamy zasadę odroczonego wartościowania pomysłów na etapie ich wymyślenia i zgłaszania.

Na krytycyzm myślenia składa się zdolność interpretowania problemu, nad którym pracujemy tak, aby dostrzec jego założenia, określić charakter i zrozumieć specyfikę. Następnie dokonujemy jego analizy, wyróżniamy pewne cechy, rozważamy częściowe zagadnienia bardziej szczegółowo, omawiamy możliwe alternatywy i testujemy, na ile mogą się sprawdzić. Potem oceniamy argumenty za i przeciw. Na końcu wyciągamy wnioski, próbując dokonać samooceny swoich działań. Krytycyzm myślenia polega w dużej mierze na ciągłym rewidowaniu swoich przemyśleń, ocenie przeciwstawnych argumentów i dowodów. Można powiedzieć, że jest to nieustanny proces analizowania i poddawania ocenie swoich przemyśleń w celu poprawienia sposobu myślenia. Wymaga to permanentnej pracy nad sobą, zaangażowania w realizację różnych zamierzeń, poszukiwania i sprawdzania informacji, poddawania ich logicznej obróbce. Następnie oceniania wyciągniętych wniosków i rozstrzygnięcia kolejnych dylematów. Jest to droga, po której idą osoby dążące do samorozwoju i samodoskonalenia.

## 2.2. Zestaw ćwiczeń

Zestawy ćwiczeń zostały ułożone w formie dwóch scenariuszy zajęć tworzących pewną całość. Stanowią one gotową propozycję przeprowadzenia diagnozy oraz rozwijania umiejętności myślenia dywergencyjnego w trakcie spotkań z młodzieżą.

### **TEMAT: Jestem twórczy?**

Celem zajęć jest wprowadzenie uczestników w tematykę myślenia twórczego, ze szczególnym uwzględnieniem myślenia dywergencyjnego oraz diagnoza posiadanych umiejętności w tym zakresie. Na zajęciach zostaną wyjaśnione podstawowe zagadnienia, dotyczące tej problematyki, czyli charakterystyka myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego (różnica pomiędzy nimi) oraz główne komponenty myślenia dywergencyjnego, czyli płynność, giętkość, oryginalność myślenia. Warto zaznaczyć, że myślenie twórcze istotne jest w wykonywaniu różnych zadań, np. pisanie wypracowań, znalezienia najlepszego dla siebie sposobu na naukę lub spędza-



nia wolnego czasu, wykonywania zawodów wymagających pomysłowości i wprowadzania nowych rozwiązań. Przeprowadzone po teoretycznym wstępie ćwiczenia pozwolą na diagnozę, na ile uczestnik posiada umiejętność dywergencyjnego myślenia w poszczególnych komponentach. Uczestnicy będą mogli zobaczyć, jak ich wyniki kształtują się na tle grupy, ocenić swoje mocne i słabe strony. Ważne, aby na koniec zajęć podkreślić (szczególnie w stosunku do uczestników, którzy mieli słabsze wyniki), że każdy może rozwinąć w sobie takie zdolności, czemu będą służyły kolejne zajęcia.

**GRUPA DOCELOWA:** uczniowie gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych

### CELE OPERACYJNE

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- wiedzieć, na czym polega myślenie dywergencyjne: płynność, giętkość, oryginalność myślenia;
- rozumieć przydatność twórczego myślenia w realizowaniu zadań otwartych i rozwiązywaniu problemów;
- ocenić swoje mocne i słabe strony w zakresie myślenia dywergencyjnego.

### ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Kartki papieru małe i A4, długopisy, kredki

### POJĘCIA

Nowe pojęcia: myślenie dywergencyjne, płynność, giętkość, oryginalność myślenia

### Początek zajęć

Miniwykład wprowadzający w tematykę myślenia dywergencyjnego. Wyjaśnienie pojęć: płynność, giętkość, oryginalność myślenia. Zwrócenie uwagi na zalety umiejętności myślenia dywergencyjnego w realizowaniu zamierzeń edukacyjnych i zawodowych (treści znajdują się w części teoretycznej podręcznika oraz w słowniczku).



### Ćwiczenie 1. Diagnoza płynności myślenia

(opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt, 2007, s. 282–283.)

Prowadzący prosi uczestników o wypisanie w ciągu 5 minut jak największej liczby słów:

- rozpoczynających się od pa- (np. pa-rasol);
- kończących się na -or (np. lektor);
- rozpoczynających się na literę „m” i kończących się na „k” (np. młotek).



Po ustalonym czasie uczestnicy dzielą się swoimi wynikami. Istotna jest tutaj liczba pomysłów – im więcej, tym lepiej.

### **Ćwiczenie 2. Diagnoza giętkości myślenia**

(opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt, 2007, s. 282–283.)

Prowadzący prosi uczestników o wypisanie różnych funkcji (zastosowań) poniżej podanych przedmiotów.

Przedmioty: klucze, krzesło, latarka.

Przykład: Do czego może służyć kubek?

- do picia;
- przechowywania długopisów (kredek, ołówków);
- konewka do podlewania kwiatów;
- wazon;
- foremka do piasku;
- wycinaczka do pierogów;
- przenośne akwarium dla ryb itd.

Chodzi o to, żeby uczestnicy uruchomili wyobraźnię i wypisali nie tylko oczywiste zastosowania, ale też zastanowili się nad nieszablonowymi funkcjami.

Po ustalonym czasie uczestnicy dzielą się swoimi wynikami. Ważne jest, aby podkreślić, że w tym ćwiczeniu liczy się przede wszystkim jakość, różnorodność wytworzonych pomysłów. O giętkości myślenia świadczy to, że uczestnik potrafi wytworzyć pomysły z różnych dziedzin.

### **Ćwiczenie 3. Diagnoza oryginalności myślenia**

(opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt, 2007, s. 282–283.)

Prowadzący prosi uczestników, aby na otrzymanych kartkach narysowali cztery koła (koła powinny być narysowane oddzielnie, tak, by nie nachodziły na siebie). Następnie każdy z nich uzupełnia poszczególne koła nowymi elementami w taki sposób, aby powstały z nich nowe obrazy – z każdego koła inny.

Po ustalonym czasie uczestnicy prezentują swoje prace. Omawiają, co narysowali. Analizują, jakie obrazy powtarzały się, a jakie wystąpiły tylko raz. Te, które wystąpiły rzadko lub były nieszablonowo, bardzo pomysłowo wykonane można uznać za oryginalne.

### **Zakończenie zajęć**

Uczestnicy dzielą się swoimi odczuciami na temat uzyskanych przez siebie wyników. Prowadzący podsumowuje istotę umiejętności dywergencyjnego myślenia



oraz podkreśla (szczególnie w stosunku do uczestników, którzy mieli słabsze wyniki), że każdy może rozwinąć w sobie takie zdolności, czemu będą służyły kolejne zajęcia.

### LITERATURA – uzupełniające źródła informacji dla prowadzącego

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

Szmidt K.J. (1995), *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

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

Szmidt K.J. (2010), *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa.



### TEMAT: Rozwijam swój twórczy potencjał

Celem zajęć jest rozwijanie poznanych na poprzednich zajęciach umiejętności twórczego myślenia. Poprzednio uczestnicy testowali swoje umiejętności, na ile potrafią płynnie, giętko i oryginalnie myśleć, pracując indywidualnie nad poszczególnymi zadaniami. Teraz będą mogli rozwijać swoje umiejętności, pracując w parach lub małych, kilkuosobowych grupach, co daje możliwość wymiany pomysłów, uzupełniania pomysłów innych osób i zespołowego poszukiwania rozwiązań. W ten sposób uczestnicy oprócz doskonalenia swoich indywidualnych umiejętności, uczą się współpracy z innymi oraz dostrzegają zalety pracy zespołowej.

**GRUPA DOCELOWA:** uczniowie gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych

### CELE OPERACYJNE

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- wykazywać się umiejętnościami płynnego i elastycznego generowania pomysłów;
- wykazywać się umiejętnościami tworzenia rozwiązań zaskakujących, rzadkich;
- poznać zalety pracy zespołowej w tworzeniu twórczych rozwiązań;
- poznać zalety umiejętności twórczego myślenia w rozwiązywaniu problemów.

### ŚRODKI DYDAKTYCZNE


Kartki papieru małe i A4, długopisy, kredki

### POJĘCIA

Utrwalenie pojęć: myślenie dywergencyjne, płynność, giętkość, oryginalność myślenia.

## Początek zajęć

**Miniwykład.** Przypomnienie pojęć: myślenie dywergencyjne, płynność, giętkość, oryginalność myślenia. Zwrócenie uwagi na zalety umiejętności myślenia dywergencyjnego w realizowaniu zamierzeń edukacyjnych i zawodowych (treści znajdują się w części teoretycznej podręcznika oraz w słowniczku).



### Ćwiczenie 1. Rozgrzewka

Celem rozgrzewki jest pobudzenie płynności i giętkości myślenia. Uczestnicy siedzą w kręgu. Prowadzący wymienia jakieś słowo, a kolejne osoby w szybkim tempie podają pierwsze słowo, jakie skojarzyło im się z wypowiedzią poprzednika (lampa – stolik – meble – sklep – mleko – krowa – trawa itd.). Następnie prowadzący zmienia polecenie, teraz zamiast skojarzeń uczestnicy wymieniają słowo na literę kończącą słowo poprzednika (okno – obraz – zbroja – akademik – kozak – krzew itd.).

Uczestnicy dzielą się na małe grupy. Każda wypisuje jak najwięcej tytułów książek, filmów, przysłów, w których występują: kolory, imiona, miasta itp.

Na koniec grupy prezentują swoje wyniki.



### Ćwiczenie 2. Ciekawe opowiadanie

(opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt, 2007, s. 282–283.)

Ćwiczenie rozwijające giętkość i oryginalność myślenia. Uczestnicy dzielą się na małe grupy. Zadaniem każdej grupy jest napisanie krótkiego opowiadania na jeden z tematów:

- Prawnik, który nie mówi;
- Dziennikarz, który stał się piekarzem;
- Producent butów, który rozpoczął karierę piosenkarza;
- Skoczek narciarski, który ma lęk wysokości;
- Sekretarka, która stała się żołnierzem;
- Policjant, który został pisarzem;
- Muzyk, który nie słyszy.

Chodzi o to, aby każde opowiadanie zawierało jak najwięcej oryginalnych pomysłów. Po ustalonym czasie przedstawiciele grup czytają swoje opowiadania.

## Zakończenie zajęć

Uczestnicy dzielą się odczuciami związanymi z pisaniem opowiadania. Czy łatwo im było stworzyć takie dziwne opowiadanie? Co im sprawiło najwięcej trudności? Opowiadania mogą też stać się bazą do dyskusji na temat różnych zawodów, cech i umiejętności potrzebnych do ich wykonywania.



### LITERATURA – uzupełniające źródła informacji dla prowadzącego

Chomczyńska-Miliszekiewicz M., Pankowska D. (1995), *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

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

Szmidt K.J. (1995), *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

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

Szmidt K.J. (2010), *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa.

## 2.3. Słowniczek pojęć

**Elaboracja** – umiejętność dopracowania wytworzonego wcześniej pomysłu. Tutaj istotne są dokładność i staranność opracowania pomysłu, dbałość o estetykę i szczegóły.

**Giętkość myślenia** – umiejętność wytwarzania wielu różnorodnych jakościowo pomysłów. Tutaj istotne jest wymyślanie pomysłów wielokierunkowych, pochodzących z różnych kategorii.

**Krytycyzm myślenia** – zdolność do oceny zagadnienia, formułowania obiektywnych sądów na dany temat na podstawie rzeczowych argumentów. Jest ważny dla uzyskania jak najlepszych efektów pracy twórczej, pomaga wybrać spośród wielu pomysłów ten najbardziej, oryginalny, użyteczny, a też pozwala ten wybrany pomysł ulepszyć, żeby stał się bardziej wartościowy.

**Myślenie asocjacyjne** – zdolność dokonywania skojarzeń odległych, tworzenia zaskakujących, niespodziewanych połączeń pomiędzy pozornie sprzecznymi elementami.

**Myślenie dywergencyjne** – operacje umysłowe, które są uruchamiane, kiedy rozwiązujemy zadania otwarte, mające więcej niż jedno rozwiązanie. Polega na wytwarzaniu wielu różnych pomysłów, rozwiązań sytuacji problemowej (np. wybór szkoły, przyszłego zawodu).

**Myślenie konwergencyjne** – operacje umysłowe, które są uruchamiane, kiedy rozwiązujemy zadania zamknięte, mające jedno poprawne rozwiązanie. Polega na poszukiwaniu jednego poprawnego rozwiązania (np. zadania matematyczne, testy).

**Myślenie pytajne (eksploracyjne)** – myślenie refleksyjne, problemowe. Składa się z trzech elementów: 1) dostrzegania luk, wad i niedostatków w funkcjonowaniu rzeczy i działaniach ludzi po to, aby móc je udoskonalić; 2) stawiania nowych pytań; 3) definiowania nowych problemów lub redefiniowaniu już istniejących. Umożliwia patrzeć w wielu kierunkach, przyjmowanie wielu punktów widzenia i dostrzeganie różnych rozwiązań.

**Myślenie transformacyjne** – umiejętność dokonywania zmian niektórych parametrów rzeczy, zjawiska, problemu tak, aby w rezultacie postać końcowa różniła się zasadniczo od postaci wyjściowej.

**Oryginalność myślenia** – umiejętność wytwarzania pomysłów nowych, niezwykłych, rzadkich. Tutaj istotne jest wymyślanie pomysłów, które wychodzą poza stereotypowe, od razu rzucające się na myśl rozwiązania, ale jednocześnie muszą być adekwatne do sytuacji problemowej.

**Płynność myślenia** – umiejętność wytwarzania wielu pomysłów w krótkim czasie. Tutaj najistotniejsza jest liczba wymyślonych pomysłów w określonym czasie.

**Wrażliwość na problemy** – umiejętność dostrzegania braków, wad, niedostatków różnych przedmiotów, sytuacji, zjawisk.

**Wyobrażenia odtwórcza** – zdolność przypominania sobie z pamięci obrazów rzeczy, wydarzeń, zjawisk znanych, wcześniej doświadczonych.

**Wyobrażenia twórcza** – zdolność produkowania, tworzenia obrazów rzeczy, wydarzeń, zjawisk nieznanymi, których dotąd jeszcze nie doświadczaliśmy. Wyobrażenia twórcza ma związek ze zdobytą wcześniej wiedzą, doświadczeniem, ale wychodzi poza to, co znane i zapamiętane, tworząc nowe, oryginalne obrazy.



## 2.4. Literatura

- Borzęcki A., Okraszewski K., Rakowiecka B., Szmidt K.J. (1997), *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Braun D. (2009), *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, JEDNOŚĆ, Kielce.
- Bubrowiecki A. (2008), *Popraw swoją kreatywność*, Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. (1995), *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Chybicka A. (2006), *Psychologia twórczości grupowej. Jak moderować zespoły twórcze i zadaniowe*, IMPULS, Kraków.
- Dobrołowicz W., Karwowski M. (red.), (2002), *W stronę kreatywności*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jachimska M. (1997), *Scenariusze lekcji wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych.
- Karolak W., Kaczorowska B., Jabłoński M. (2007), *Działania twórcze. Twórczość wspomagająca rozwój. Książka dla nauczycieli*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź.
- Kincher J. (2008), *Psychologia dla dzieci i nastolatków. Poznaj siebie*, Wydawnictwo K.E. LIBER, Warszawa.
- Nęcka E. (1994), *TROp... Twórcze rozwiązywanie problemów*, IMPULS, Kraków.
- Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, IMPULS, Kraków.
- Nęcka E. (1998), *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, IMPULS, Kraków.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. (2005), *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Olczak M. (2009), *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, IMPULS, Kraków.
- Paszkowski M. (2008), *Odkryj w sobie kreatywność*, Difin, Warszawa.
- Pietrasieński Z. (1983), *Atakowanie problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Popek S. (red.), (2004), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Proctor T. (2003), *Twórcze rozwiązywanie problemów. Podręcznik dla menedżerów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Szmidt K.J. (1995), *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szmidt K.J. (1997), *Elementarz twórczego życia*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Szmidt K.J. (red.), (2005), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. IMPULS, Kraków.
- Szmidt K.J. (red.), (2005), *Trening twórczości w szkole wyższej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Szmidt K. J. (2010), *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa.
- Szmidt K.J. (2013), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, HELION, Gliwice.
- Von Oech R. (2009), *Kreatywność. Możesz być bardziej twórczy!*, Galaktyka, Łódź.

### 3. OSOBOWOŚĆ TWÓRCZA, JEJ KOMPONENTY I MOŻLIWOŚCI ROZWOJU

Każdy człowiek charakteryzuje się między innymi swoim własnym, indywidualnym sposobem społecznego funkcjonowania, emocjonalnego reagowania, określonymi postawami, motywacjami, dążeniami, zainteresowaniami i sposobem postrzegania samego siebie – wszystko to razem tworzy jego osobowość. Osobowość każdego człowieka kształtowana jest w jego pośrednich i bezpośrednich relacjach z innymi ludźmi, a jej struktura sprowadza się do biologicznych, psychicznych i socjogennych (społecznych) cech gatunku ludzkiego (Walczak-Duraj, 1988).

Przedstawiciele nauk społecznych (głównie socjologowie) analizując osobowość człowieka, podkreślają jej społeczny charakter. W ich koncepcjach osobowość człowieka jest zależna od warunków społecznych, w jakich przebiegał proces jego socjalizacji. Przykładem takiego podejścia jest koncepcja **człowieka nowoczesnego**. Autor tej perspektywy, Alex Inkeles, w latach 70. XX wieku (Inkeles, Smith, 1984) podkreślając rolę środowiska społecznego w trakcie kształtowania osobowości jednostki, wyeksponował listę nowoczesnych cech człowieka, które ten zawdzięcza zarówno swoim indywidualnym cechom osobowościowym, jak i wpływowi społecznemu. W jego przekonaniu na osobowość nowoczesną składają się:

- otwartość na nowe doświadczenia;
- gotowość do świadomej akceptacji zmiany społecznej;
- posiadanie dyspozycji do tworzenia i podtrzymywania opinii na tematy związane z jego najbliższym otoczeniem, jak również daleko poza nim;
- skłonność (aktywność i energia) do zbierania informacji i umiejętne ich wykorzystanie;
- zorientowanie na teraźniejszość i przyszłość (a nie na przeszłość);
- skuteczność w działaniu;



- zorientowanie na długofalowe planowanie;
- umiejętność kalkulacji i zaufania;
- wysokie umiejętności techniczne (posługiwanie się nowoczesną technologią);
- aspiracje oświatowe i zawodowe;
- świadomość godności innych i szacunek dla cudzej godności;
- rozumienie procesu produkcyjnego;
- partykularyzm i optymizm.

Badawcze analizy osobowości nowoczesnej wykazały, że ważnym jej elementem jest twórcze podejście jednostki do życia. Obecnie kreatywność i twórcze myślenie stały się niemal nieodzowną cechą współczesnego człowieka. Psychologowie twierdzą, że kreatywność, twórcze myślenie są zakorzenione w każdym z nas, ale nie każdy z nas potrafi je w sobie rozbudzić. Ludzie twórczy są otwarci na świat, potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę do nowych zastosowań, są nonkonformistyczni i niezależni w myśleniu, potrafią pracować w grupie, są wytrwali w działaniu. A więc **bycie kreatywnym** oznacza dysponowanie pewnymi ściśle określonymi cechami, które sprawiają, że człowiek jest bardziej twórczy niż inni, a jego zainteresowania, postawy, intuicja, fantazja wyróżniają go z otoczenia. To między innymi dzięki tym cechom człowieka rodzą się w nim nowe idee i pomysły.

Bycie twórczym wymaga od jednostki posiadania kilku istotnych walorów. W tej części poradnika zajmiemy się tymi **cechami osobowości twórczej**, które nie tylko stanowią poszukiwane na współczesnym rynku pracy atuty, ale również mogą być w sposób systemowy wzmacniane w sferze społecznego funkcjonowania przy wsparciu doradców zawodowych. Należą do nich:

- nonkonformizm;
- otwartość;
- wysoka samoocena;
- empatia;
- motywacja autoteliczna;
- przedsiębiorczość;
- skłonność do podejmowania ryzyka;
- transgresja;
- konstruktywne i samodzielne radzenie sobie;
- koncentracja i zaangażowanie, koncentracja na temacie, wytrwałość, uporczywość.



Twórczej postawy każdy z nas może się nauczyć. Ale nie zrobimy tego bez wsparcia i pomocy kompetentnych osób, w tym doradców zawodowych. To dzięki ich pracy, umiejętnemu poprowadzeniu młody człowiek nabywa i rozwija twórcze kompetencje.

### 3.1. Charakterystyka komponentów osobowości twórczej

**Nonkonformizm** można określić jako umiejętność przeciwstawienia się wpływowi społecznemu. Składają na nią zdolność do krytycznej oceny rzeczywistości, analizowania dostępnych informacji oraz poszukiwania nowych, uzupełniających obraz, jaki ma jednostka w danym zakresie, niezależność i dążność do samodzielności w myśleniu, która przekłada się na podejmowanie decyzji i działań w sposób autonomiczny. Osoba nonkonformistyczna potrafi aktywnie prezentować swoje poglądy, a ewentualna ich sprzeczność z dominującymi opiniami nie stanowi dlań przeszkody. Nie chodzi tutaj o sam akt buntu, a o prezentowanie swojego sposobu widzenia świata w sposób, który nie jest agresywny. Często wskazuje się, iż nonkonformista jest osobą asertywną, czyli taką, która jest zdolna do bezpośredniego wyrażania swojego stanowiska, swoich emocji oraz do działań, które nie naruszają praw i psychologicznego terytorium innych członków grupy. Ten element aktywności w swoim obszarze psychologicznym bez naruszania praw drugiej osoby stanowi ważny aspekt funkcjonowania nonkonformisty, który nie tylko potrafi sprzeciwić się uznanym autorytetom, ale również jest otwarty na inność (Alberti, Emmons, 2002; Popek, 2001; Bernacka, 2004; Aronson, Wilson, Akert, 1997).

Pojęcie **otwartości** rozumiane jest w odniesieniu do wymiaru osobowościowego w sposób zbliżony do potocznego ujmowania tego zagadnienia. Mówimy tutaj o bezpośredniości w wyrażaniu emocji oraz o gotowości do zmian/y. Osoba charakteryzująca się otwartością nie stosuje w trakcie ekspresji uczuć oceniania i rozróżniania na emocje dobre i złe, uwaga skupiona jest tutaj na zaufaniu do innych ludzi i aktywnej komunikacji (zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym). Drugim obszarem otwartości jest ciekawość skierowana ku poznawaniu nowych rzeczy, przyswajaniu nowej wiedzy czy kształtowaniu umiejętności, których jeszcze nie posiadamy. Ta tendencja poznawcza jest ukierunkowana na eksplorowanie nieznanymi obszarów z wykorzystaniem aktywności własnej. Osoby otwarte są gotowe na podejmowanie nowych wyzwań, a nieschematyczne podejście do rozwiązywania problemów, z wykorzystaniem intuicji, pozwala im na szybkie dostosowywanie się do nieznanymi wcześniej sytuacji. Spontaniczność i akceptacja niejednoznaczności

to elementy wpisujące się w otwartą postawę jednostki (Nęcka, 2001; Szmidt, 2007; Karwowski, 2005, 2009).

Ta otwarta postawa jest mocno powiązana ze świadomością własnego funkcjonowania, którą można określić inaczej jako umiejętność dokonania adekwatnej i realistycznej samooceny. Biorąc pod uwagę kwestie dotyczące osobowości twórczej pojawia się w tym miejscu takie pojęcie jak **wysoka samoocena**. Osoba dysponująca silnym ego ma zaufanie do siebie i swoich umiejętności. Potrafi korzystać ze swoich zasobów (wiedza, umiejętności, kompetencje, emocje) w sposób konstruktywny, wchodząc w satysfakcjonujące relacje interpersonalne. Wysoka samoocena jest budowana między innymi dzięki umiejętności oceny działań własnych w odniesieniu do podjętych aktywności i docenieniu swoich osiągnięć czy też zaplanowaniu kroków ku zmianie (w sytuacji, gdy efekt nie jest zgodny z założeniami). Zarówno sukces, jak i niepowodzenie są równie wartościowym doświadczeniem dla osoby o wysokiej samoocenie (Strzałecki, 1989, 2003; Kulas, 1986; Wosik-Kawala, 2007; Erikson, 2000; Pervin, 2002).

Kolejnym elementem ważnym z punktu widzenia społecznego funkcjonowania jednostki jest **empatia**. Rozumiana jest ona jako zdolność do przyjęcia perspektywy drugiej osoby, z całym wachlarzem emocji temu towarzyszącym. Reakcja empatyczna zawiera w sobie trzy komponenty związane z: rozpoznaniem emocji, których doświadcza partner/partnerka interakcji, umiejętnością współodczuwania tych emocji oraz adekwatną reakcją będącą odpowiedzią na zaistniałą sytuację. Można tutaj wyróżnić dwa aspekty funkcjonowania: emocjonalny i poznawczy. Ten drugi aspekt dotyczy umiejętności spojrzenia na rzeczywistość z innego punktu widzenia niż własny. Empatyczne zdolności wpisują się w aktywność osób twórczych, a wyniki badań empirycznych wskazują na pozytywny związek pomiędzy nimi i umiejętnością poruszania się po współczesnym rynku pracy (Rosenberg, 2003, 2006; Rembowski, 1989; Davis, 1999; Howe, 2013).

Funkcjonowanie i zachowania człowieka są związane z motywacją do podejmowania działań. Motywacja to mechanizm regulacyjny pozwalający na podjęcie aktywności ukierunkowanej na realizację określonego celu. W odniesieniu do motywacji dominującej wśród osób twórczych możemy mówić o **motywacji wewnętrznej, autotelicznej**, która jest oparta o zainteresowanie i ciekawość jednostki. Ta wewnętrzna chęć do działania związana jest z przyjemnością jaką osoba odnajduje w samym procesie aktywności, który stanowi cel sam w sobie, w odróżnieniu od motywacji zewnętrznej, instrumentalnej, która budowana jest poprzez pochodzące spoza jednostki systemy wzmocnień (np. kary i nagrody) czy też naciski pochodzące od otoczenia społecznego (Reykowski, 1992; Aronson, Wilson, Akert, 1997; Popek, 2001).

Kolejnym komponentem osobowości twórczej jest **przedsiębiorczość**. Choć termin ten współcześnie jest bardzo popularny i najczęściej kojarzy nam się z zakłada-



niem firmy czy prowadzeniem własnej działalności gospodarczej, to warto pamiętać, że pojęcie to odnosi się również do indywidualnego człowieka, jest jednym z jego przymiotów ułatwiających mu lub nie określone działania i zachowania. **Bycie przedsiębiorczym** to umiejętne wykorzystanie szans, które przed nami stawia życie. Cecha ta połączona z pracowitością, optymizmem i dynamizmem w działaniu, silnym poczuciem własnej wartości oraz wiarą we własne możliwości sprawia, że jednostka nie boi się wyzwań przed nią stojących. Dzięki tym cechom ma ona odwagę zaryzykować i podjąć się działań, których inni nie podejmą. Osoba przedsiębiorcza szybko przystosowuje się do nowych okoliczności, bo nowe uwarunkowania to najczęściej szansa stworzenia czegoś nowego. Oczywiście wiąże się to z ryzykiem, ale człowiek przedsiębiorczy potrafi kalkulować, stara się obiektywnie oceniać swoje szanse i konsekwencje swoich decyzji. Przedsiębiorczość to cecha, której nie dziedziczymy po przodkach, nie rodzimy się z nią. Każdy z nas umiejętności tej może się nauczyć, może ją w sobie zaszczyć. A gdy już ją nabędzie, powinien ją stale i systematycznie rozwijać, bo współcześnie bycie przedsiębiorczym pozwala na samorozwój i samodoskonalenie jednostki, a jednocześnie pomaga jej osiągnąć życiowy sukces (Mrozowicz, 2008; Hilgard, 1967; Reykowski, 1995).

**Skłonność do podejmowania ryzyka**, umiejętność podejmowania go to niezwykle istotna cecha twórczej osobowości. Obecnie w czasach tzw. płynnej nowoczesności, w czasach szybkich zmian społecznych zdolność do podejmowania ryzyka zdaje się mieć duże znaczenie i wymaga od jednostki szczególnych kompetencji. Ryzyko jest nieodłącznym elementem naszego życia. Rodzimy się z wewnętrznym impulsem do podejmowania ryzykownych zachowań. Gdyby nie ten, często nieświadomy impuls, nie nauczylibyśmy się chodzić, nie wyszlibyśmy na pierwsze w naszym życiu drzewo, nie zawarlibyśmy pierwszych szkolnych przyjaźni, nie nauczylibyśmy się jeździć na rowerze, nie zaufalibyśmy nikomu itp. Ryzyko to termin wieloznaczny. Najczęściej kojarzymy go z podejmowaniem określonych działań, których konsekwencje mogą jednostce przynieść zysk lub stratę. Warto zadać sobie pytanie, w jaki sposób nabywamy zdolności do podejmowania ryzyka? Predyspozycji tych nabywamy obserwując i naśladując naszych rodziców i opiekunów, naszych nauczycieli i rówieśników. Ważnym czynnikiem kształtującym nasze zdolności ryzykowania są środki masowego przekazu, programy telewizyjne, Internet, gry komputerowe, książki itp. (Makarowski, 2008; Tyska, 2000; Zaleskiewicz, 2006; Strelau, 2002; Walesa, 1988)

Słowo **transgresja** pojawiło się na początku w geografii (gdzie oznaczało zalewanie łądów przez morza oraz topnienie lodowca), a zostało zaczerpnięte z łaciny od słowa *transgressio* tłumaczonego jako „przejście”. Na grunt nauk społecznych termin transgresja wprowadził Michel Foucault. Ten francuski filozof posługiwał się tym terminem w sensie intelektualnym i rozumiał go jako przekraczanie granic dyscyplin na-

ukowych, przekraczanie norm językowych, łamanie zakazów moralnych, jako naruszanie relacji międzyludzkich. Na grunt polski przeniósł to pojęcie wybitny psycholog, Józef Kozielecki, twórca koncepcji transgresyjnej człowieka. Definiując **człowieka transgresyjnego (wielowymiarowego)**, uznał że jest to jednostka zdolna do przekraczania granic, wychodząca poza to kim jest i co posiada. W swoim codziennym życiu stara się ona zwiększyć własne możliwości, określone przez naturę (cechy biologiczne), kulturę, społeczeństwo i historię. Takie zachowanie człowieka to transgresja i to dzięki takim działaniom zmienia się nasza rzeczywistość społeczna – powstają nowe wynalazki, projekty, struktury polityczne, różnorodne wytwory kultury, artefakty i odkrycia. To transgresyjne podejście do życia naszych przodków stało się motorem rozwoju duchowego i materialnego świata lub doprowadziło do zniszczenia tego, co już było ustabilizowane. Psychologicznym mechanizmem transgresji jest **motywacja hubrystyczna**. To potwierdzanie własnej wartości, które napędza transgresyjne zachowania jednostki (Kozielecki 1987, 1997, 2001).

Stres, jego doświadczanie to współcześnie zjawisko powszechne. Na stres jesteśmy narażeni wszyscy. Doświadczają go z różnym natężeniem zarówno dorośli, jak i dzieci. Szybkie tempo życia, szkoła, praca zawodowa, wymagania, które są trudne do zrealizowania, brak czasu na wypoczynek, na spotkania z rodziną i przyjaciółmi to czynniki, które niewątpliwie są stresujące. Zdaniem psychologów **stres** jest pojęciem nieostrym. W ich opinii nie należy traktować go jako bodźca czy reakcji, lecz raczej jako proces oceniania oraz radzenia sobie z zagrożeniami i wyzwaniem środowiska. Jedną z bardziej popularnych definicji stresu zaproponowali w 1984 roku amerykańscy psychologowie Lazarus i Folkman, którzy określili stres jako termin opisujący fizjologiczną i psychologiczną reakcję na bodziec wyprowadzający organizm ze stanu równowagi. Warto podkreślić, że czynniki wywołujące stres (tzw. stresory) mogą mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne działanie. Są one dla nas korzystne, gdy w ich wyniku stajemy się bardziej zmotywowani do wykonywania określonych czynności, do realizacji określonych zadań. Ponieważ sytuacji stresogennych nie możemy wyeliminować z naszego życia, powinniśmy nauczyć się radzić sobie z nimi na co dzień. **Radzenie sobie (coping)** samodzielne i konstruktywne to cecha osób twórczych. By poradzić sobie ze stresem, ograniczyć jego negatywne konsekwencje, przezwyciężyć problem należy zorientować się co jest jego źródłem, określić co sprawia, że sytuacja jest stresująca. Jeśli zdefiniujemy źródło stresu, możemy próbować zmienić sytuację stresową lub możemy próbować jej uniknąć. Osoby twórcze podchodzą do stresorów jak do kolejnych zadań, z którymi można sobie poradzić (Myers, 2003; Lazarus, Folkman, 1984; Kossylyn, Rosenberg, 2006; Gerring, Zimbardo, 2006).



**Koncentracja i zaangażowanie, koncentracja na temacie, wytrwałość, uporczywość** to cechy osobowości i procesów poznawczych, które pozwalają na lepszą orientację w otaczającym świecie i ułatwiają przejście od motywacji do działania. Stanowią one podstawę uwagi, pamięci i procesu uczenia, które prowadzą do względnie trwałych zmian w zachowaniu jednostki, w wyniku jej wcześniejszego doświadczenia. Koncentracja to inaczej uwaga dowolna, ma miejsce wówczas, gdy świadomie, celowo skupiamy się na jakimś przedmiocie, zjawisku, ponieważ nadajemy mu znaczenie, jest dla nas ważne, interesujące. Dzięki koncentracji na danym temacie możemy wykonywać jednocześnie kilka czynności, śledzić różne niezależne procesy, które są dla nas istotne. Na przykład mistrzowie szachów potrafią rozgrywać od kilku do kilkudziesięciu partii równocześnie, doświadczeni menadżerowie potrafią kontrolować pracę kilku osób w zespole, uczniowie potrafią uczyć się, słuchać muzyki itp. Jest to efekt uwagi podzielnej, odpowiadającej za możliwość nadzorowania więcej niż jednej czynności w tym samym czasie. Koncentracja na temacie, wytrwałość, uporczywość to cechy, które pozwalają na osiągnięcie celu, organizują one nasze działanie na bardzo długi czas. Jeśli problem, temat, zadanie zajmuje przez dłuższy czas nasz umysł, to nasze działanie jest ukierunkowane na jego realizację i daje nam zadowolenie z zakończonej aktywności (Głębocka, Karolczak, Klepacka-Gryz, Oniszczenko, Samson, Zielińska, 2004; Strelau, 2000; Tomaszewski, 1995; Reykowski, 1979; Obuchowski, 1983).

Te wyróżnione powyżej elementy składowe osobowości twórczej mogą być w trakcie procesu edukacyjnego wzmacniane lub hamowane. W pracy doradców zawodowych nacisk położony jest na wzmacnianie i wsparcie w rozwoju między innymi osób młodych, dla których pomoc w sferze myślenia o przyszłości (w tym przyszłości zawodowej) jest niezbędna. Proponowane poniżej ćwiczenia i zadania dla uczniów mogą być z powodzeniem wykorzystywane w przestrzeni szkoły w ramach pracy doradców zawodowych (np. w ramach lekcji wychowawczych) czy też w trakcie warsztatów czy szkoleń dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, oferowanych przez doradców zawodowych.

### 3.2. Zestaw ćwiczeń

Zestawy ćwiczeń odnoszą się do różnych cech osobowości twórczej, funkcjonalnie służąc rozwijaniu różnych jej elementów, stąd też trudno rozdzielić ćwiczenia, które rozwijają poszczególne cechy stanowiące jej składowe (np. nonkonformizm i silne ego kształtowane mogą być przez podobne formy ćwiczeniowe).



### Ćwiczenie 1. Myślenie zbieżne i rozbieżne

(opracowanie własne na podstawie A. Grześkowiak i inni 2013)

Zaproś uczniów do ćwiczenia i opowiedz następującą historię.

*Pewien mężczyzna miał czerwoną willę. Aby zabezpieczyć się przed złodziejami kupił także dużego obronnego psa. Niestety pies z uwagi na chorobę krtani nie szczekał. Co może zrobić właściciel w takiej sytuacji?*

Zbierz pomysły uczniów i zapisz je na tablicy. Wprowadź rozróżnienie na myślenie zbieżne (poszukiwanie jednego właściwego rozwiązania, jak w pierwszym ćwiczeniu) i rozbieżne (tworzenie wielu różnych rozwiązań). Myślenie rozbieżne jest cechą kreatywnego sposobu działania. Istnieją zadania, które z natury wydają się być zbieżne (np. niektóre zadania matematyczne).



### Ćwiczenie 2. Praca nad rozwiązaniem – asocjacje

(opracowanie własne na podstawie A. Grześkowiak i inni 2013)

Poproś, by uczniowie w ramach swoich grup wymyślili różne pytania problemowe (od 5 do 10 pytań/grupę), na które chcieliby znaleźć odpowiedzi. Pytania powinny zaczynać się od „Jak”. Powinny to być kwestie istotne dla uczniów, np. „Jak przygotować się do matury?”, „Jak zarobić na nowy komputer?”, „Jak dostać się do szkoły teatralnej?”, „Jak sprawić, by chodzenie do szkoły było przyjemnością?”. Każda grupa zapisuje pytania na jednej kartce.

Każdej grupie daj torebkę z przygotowanymi wcześniej karteczkami, na których napisane będą pojedyncze słowa. Jedna osoba z grupy czyta na głos pierwsze pytanie problemowe, po czym losuje z torebki słowo. Musi ona na oczekaniu wymyślić rozwiązanie problemu, w którym pojawi się wylosowane słowo. Rozwiązanie może być różne, zarówno szalone, jak i oczywiste, nie powinno być ono oceniane. Osoba zaczyna odpowiadać na pytanie nawet wtedy, gdy nie ma jeszcze pomysłu i pozwala sobie na improwizację. Np. *Jak poderwać dziewczynę z klasy? Słowo: karton. Przynieść po lekcjach do klasy wielki karton z napisanym imieniem tej dziewczyny. W kartonie schować świetlika.*

Zaproś uczniów do refleksji. Spytaj, co pomogło im w tworzeniu twórczych rozwiązań? Powiedz, że kolejną cechą twórczego myślenia jest tworzenie **nietypowych połączeń**, czyli **asocjacji** różnych rzeczy. Dlatego wykorzystanie w rozwiązaniu problemu losowo wybranego słowa może być zabiegiem inspirującym twórczość.



### Ćwiczenie 3. Rozpoznajemy swoje zasoby

(opracowanie własne na podstawie A. Grześkowiak i inni 2013)

Porozmawiaj z uczniami o tym, co sprawia, że odnoszą sukcesy i jakie cechy pomagają im łatwiej znosić porażki. Zapytaj ich, co oznacza termin *mocna strona*. Następ-



nie zaprosz ich do udziału w ćwiczeniu *Komórki do wynajęcia*. Usuniecie jedno krzesło z kręgu, stań w środku kręgu i podaj instrukcję: „Zapraszam do zmiany miejsca tych, których mocną stroną, tak jak moją, jest ...”. Uczniowie, których mocną stroną jest podana cecha, zaleta lub umiejętność, powinni znaleźć sobie nowe miejsce w kręgu. Osoba, dla której nie ma już wolnego krzesła, zaprasza do zamiany miejsc, podając swoją mocną stronę

**Uwaga:** Nie wolno w danej rozgrywce usiąść na krzesło, z którego przed momentem się wstało. Po zakończeniu poproś uczniów o podzielenie się refleksjami.

#### **Ćwiczenie 4. Kolaż** (opracowanie własne na podstawie A. Grzeškowiak i inni 2013)

Poproś uczniów, aby dobrali się w 5-osobowe grupy. Poinformuj, że kolejne zadanie pozwoli im uświadomić sobie wagę postaw przedsiębiorczych w wykonywaniu codziennych obowiązków zawodowych. Pozwól im wylosować jeden z następujących zawodów: weterynarz, kosmetyczka, fotograf, mechanik, rolnik, muzyk, urzędnik. Następnie zaproponuj im, aby wykonali kolaż na temat tego, jakie cechy przedsiębiorczego człowieka powinna mieć osoba wykonująca wylosowaną przez nich profesję, by mogła w pełni realizować się zawodowo i osiągnąć sukces. Do przygotowania plakatu pozwól im wykorzystać ilustracje i napisy (z wcześniej wybranych przez prowadzącego czasopism) oraz kolorowe karteczki samoprzylepne, pastele i mazaki. Następnie zaproś uczniów do prezentacji swoich prac na forum klasy.

#### **Ćwiczenie 5. Stres – czym jest i jak sobie z nim radzić**

W 4–5-osobowych grupach uczniowie tworzą definicje pojęcia stres, które są prezentowane przez liderów grup. Prowadzący przytacza definicję pojęcia „stres” i wiesz ją na planszy w widocznym miejscu: „Stres jest to relacja między umiejętnościami radzenia sobie jednostki a wymaganiami stawianymi jej przez otoczenie”. Omów z uczestnikami cechy wspólne definicji podanej na planszy i definicji, które opracowali uczniowie. Następnie w tych samych grupach poproś o przygotowanie jak największej liczby sposobów radzenia sobie ze stresem wraz z przykładami. Zaznacz, że podajemy wszystkie sposoby, które przychodzą uczestnikom do głowy. Po wykonaniu zadania wspólnie, na forum grupy, tworzymy katalog użytecznych technik radzenia sobie ze stresem.

#### **Ćwiczenie 6. W których częściach ciała odczuwamy stres**

(opracowanie własne na podstawie I. Adamczewskiej, pedagoga szkolnego w Zespole Szkół Zawodowych w Ozorkowie, *Metody radzenia ze stresem – scenariusz dwugodzinnych zajęć warsztatowych*)



Pracujemy w 4–5-osobowych grupach. Każda z grup otrzymuje kontury sylwetki człowieka. W grupach uczniowie zastanawiają się, a następnie zaznaczają na rysunkach, w których miejscach ciała odczuwają stres najbardziej. Na stworzonej dużej postaci ludzkiej każda grupa zaznacza miejsca, w których najczęściej odczuwamy stres. Ważne, by każda grupa miała inny kolor mazaka.

Rozmawiamy o różnych reakcjach somatycznych, emocjonalnych, sposobach zachowania, będących wynikiem stresu.

Prowadzący prezentuje plansze z różnymi objawami stresu:

- objawy fizjologiczne;
- objawy w sferze emocji;
- objawy w sferze poprawności myślenia;
- objawy w sferze zachowań;
- objawy w sferze filozofii życiowej.

Na forum dyskusja na temat, w jaki sposób możemy poradzić sobie z napięciem, które odczuwamy w naszym ciele (różne pomysły z podawaniem konkretnych przykładów, bez stosowania oceny, która może zablokować proces generowania różnorodnych rozwiązań). Następnie w grupach uczniowie wybierają z listy te sposoby, których mogliby użyć w swoim codziennym życiu. Omówienie wyników dyskusji grupowych na forum.



### Ćwiczenie 7. Pięć kroków decyzji

(opracowanie własne na podstawie A. Grześkowiak i inni 2013)

**Materiały:** arkusz papieru, markery lub tablica i kreda, załącznik 1.

Przeprowadź rozmowę z uczniami na temat podejmowania decyzji ze szczególnym uwzględnieniem tego, co się na nią składa. Wspólnie z uczniami stwórz na dużym arkuszu papieru lub tablicy schemat podejmowania decyzji. Na bieżąco zbieraj pomysły i spisuj je. Pamiętaj, że nie ma złych odpowiedzi, warto zatem zachęcać uczniów do dzielenia się pomysłami. Spisz wszystkie pomysły i omów je w oparciu o model kroków podejmowania decyzji (załącznik nr 1). Model należy powielić i rozdać uczniom na zakończenie zajęć.

#### Załącznik 1.

##### Pierwszy krok – Zdefiniowanie sytuacji/problemu. Co chcę osiągnąć?

Dokładne zdefiniowanie problemu/sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy. Jaki jest cel naszych działań? Dobrze i ekonomicznie jest jeden „wielki”, ostateczny cel podzielić



na cele cząstkowe, łatwiejsze do osiągnięcia. W ten sposób określamy szczegółowo zakres naszych działań, terytorium, po którym będziemy się poruszać. To zabezpiecza znakomicie przed robieniem „wszystkiego na raz”, przed natłokiem trudnych do uporządkowania myśli. Poza tym – aby podjąć skuteczne działania, trzeba wiedzieć, czego się chce. Precyzyjne zdefiniowanie problemu, z którym przyszło nam się zmierzyć, pozwoli określić cel, do jakiego dążymy, co chcemy w rezultacie podjętej decyzji osiągnąć/zyskać.

### **Drugi krok – Postawienie diagnozy sytuacji.**

Na tym etapie staramy się znaleźć źródła dotychczasowych niepowodzeń. Pomyślmy, co w tym momencie jest najistotniejsze. Określmy też słabe punkty przeciwnika – a tym przeciwnikiem jest własna niemoc, trudne okoliczności, nieżyczliwa osoba. Należy uwzględnić zebranie wszystkich niezbędnych informacji. Im więcej się dowiemy, z czym przychodzi nam się zmierzyć, tym łatwiej będzie przewidzieć wszystkie kroki działania.

### **Trzeci krok – Poszukiwanie alternatywnych sposobów rozwiązań.**

Jedno rozwiązanie to złe rozwiązanie. Konieczne jest gromadzenie informacji. Urządźmy sobie małą prywatną burzę mózgów – wypiszmy wszystkie, nawet te najbardziej szalone, pomysły dotyczące rozwiązania problemu. Może się okazać, że to co się wydawało absurdalne, jest po prostu nowatorskie. Należy uwzględnić, co jest nam potrzebne, kto może nam pomóc, gdzie możemy napotkać jakiś problem, co będzie wymagało od nas więcej pracy, wysiłku. Określenie wszystkich możliwości, jakimi dysponujemy, dokonując wyboru najlepszej drogi dojścia do osiągnięcia celu, ułatwi nam dokonanie wyboru na etapie piątym.

### **Czwarty krok – Dokonanie wyboru.**

Kiedy ocenimy już wszystkie możliwości, wybierzmy tę najbardziej sensowną. Dokonajmy rachunku ewentualnych strat i zysków. Jeżeli potrzebujemy wsparcia osób trzecich, zastanówmy się, na ile jest to realne, na ile możemy liczyć na tych ludzi i czy przypadkiem nie chcemy, aby to oni załatwili wszystkiego za nas.

### **Piąty krok – Cel.**

Wiele osób, które podejmują decyzje, poświęca tyle wysiłku temu procesowi, że często nie starcza im już energii na działanie, na wcielenie wypracowanych pomysłów w życie. Tymczasem aktywność to jedyny sposób sprawdzenia, czy nasze wybory są słuszne. Monitoring, czyli sprawdzenie, na ile zrealizowaliśmy cel, jest czymś niezbędnym.



## Ćwiczenie 8. Kwarantanna

(opracowanie własne na podstawie A. Grześkowiak i inni 2013)

**Materiały:** załącznik 1 dla każdego ucznia, jeden arkusz szarego papieru dla każdej grupy

Podziel uczniów na 4–5-osobowe grupy. Każdemu uczestnikowi rozdaj załącznik 1 i jeden arkusz szarego papieru na grupę. Przeczytaj instrukcję:

*Wyobraźcie sobie, że właśnie przeżyliście koniec świata. Jesteście nielicznymi żyjącymi ludźmi. Grupa, do której zostaliście przypisani, przechodzi teraz kwarantannę. Nie możecie pod żadnym pozorem opuszczać tej sali. Zostaliście specjalnie dobrani w grupy, ponieważ macie wypełnić ważną misję w projekcie Beta. Cała wasza grupa zostanie przeniesiona na Ziemię Bis, czyli w miejsce, które nigdy nie było zamieszkane przez cywilizowanych ludzi. Gdy się tam znajdziecie, musicie stworzyć nową społeczność (zgodną z waszymi przekonaniami). Zostaniecie wyposażeni we wszystkie środki techniczne niezbędne do przeżycia. Musicie jednak przed wyjazdem podjąć pewne ważne decyzje. Mogą one poważnie wpłynąć na kształt waszej późniejszej społeczności – należy zatem dobrze się nad nimi zastanowić. W projekcie Beta może wam towarzyszyć jeszcze dodatkowo 7 osób. Otrzymujecie listę (załącznik 1) z kilkoma danymi na temat osób, które wchodzić w grę. Teraz, nie porozumiewając się z członkami swojej grupy, samodzielnie wybieracie z zaproponowanej listy 7 dodatkowych osób, które ty chciałbyś(-abyś) zabrać ze sobą. Po dokonaniu indywidualnego wyboru – ustalcie następnie wybór wspólny i zapiszcie na arkuszu. Macie 10 minut.*

**Uwaga:** Odczekaj czas przeznaczony na wykonanie pierwszego zadania. Po zakończeniu zadania zapytaj uczniów o odczucia i ich wrażenia.

Następnie przejdź do dalszej części instrukcji.

*Projekt Beta zezwala ponadto na zabranie ze sobą 3 dowolnie wybranych pozycji książkowych. Będziesz musiał wypisać te, które ty chcesz zabrać, by towarzyszyły nowo powstającej społeczności. Następnie uzgodnij wraz z grupą wspólną listę 3 książek i zamieść adnotacje na arkuszu. Czas 10 min.*

**Podsumowanie:** Omów z uczniami to zadanie. Zapytaj:

1. Jak wam się wykonywało to zadanie?
2. Czy mieliście jakieś trudności z wykonaniem? Jeśli tak, to jakie?
3. Czy łatwiejsze byłoby samodzielne podejmowanie decyzji, czy też grupowe? Zastanówcie się dlaczego?



### Załącznik 1.

W projekcie Beta może wam towarzyszyć jeszcze dodatkowo 7 osób.

Wybierać możecie spośród:

ASTRONAUTA	LEKARZ	ŚLUSARZ	NIANIA
CIEŚLA	ROLNIK	BADACZ	INŻYNIER BUDOWNICTWA
INŻYNIER MASZYN I URZĄDZEŃ	INŻYNIER TECHNOLOG	PIŁKARZ	HIP-HOPOWIEC
MISTRZ ŚWIATA WAGI CIĘŻKIEJ W PODNOSZENIU CIĘŻARÓW	NAUCZYCIEL	KIEROWCA RAJDOWY	PSYCHOLOG
STRAŻAK	OPTYK	PAN ZŁOTA RĄCZKA	GOSPODYNI DOMOWA
HANDLOWIEC	RABIN	WETERYNARZ	MALARZ
ARTYSTA	KSIĘGOWY	WŁAŚCICIEL BANKU	PRZEDSIĘBIORCA
BIOLOG	PIELĘGNIARKA	WŁAMYWACZ	POETA
POLICJANT	MYŚLIWY	KELNERKA	SPORTOWIEC
BLOGER	KAMIENIARZ	MATKA Z DZIECKIEM	KONSTRUKTOR
MURARZ	KSIĄDZ	POLITYK	STYLISTKA PAZNOKCI
RZEŹNIK	PSZCZELARZ	GWIAZDA MUZYKI POP	SPECJALISTA IT



## Ćwiczenie 9. Prezent do plecaka

(opracowanie własne na podstawie A. Grześkowiak i inni 2013)

**Materiały** – kolorowe kartki A4 dla każdego ucznia, mazaki, taśma klejąca lub agrafka

Rozdaj każdemu uczestnikowi spotkania jedną kolorową kartkę A4, mazak i poproś, aby kartkę za pomocą taśmy lub agrafki, pomagając sobie wzajemnie, przyczepili do swoich pleców.

Zachęć uczniów do chodzenia po sali i obdarowywania się wzajemnie dobrymi cechami, wartościami, narzędziami, które mogą się przydać w przyszłości, kiedy będą musieli podejmować jakieś decyzje. Uczniowie obdarowują się poprzez pisanie na kartce tzw. plecaku kolegi/koleżanki tego, czym chcieliby się z nim podzielić albo chcieliby im dać. Ty też możesz razem z uczniami zaangażować się w to ćwiczenie. Podziękuj uczestnikom za udział w zajęciach.

### 3.3. Słowniczek pojęć

**Asertywność** – umiejętność otwartego wyrażania swoich myśli, poglądów, emocji w granicach swojego terytorium psychologicznego i z poszanowaniem praw oraz granic innych osób.

**Bycie kreatywnym** – dysponowanie pewnymi, ściśle określonymi cechami, które sprawiają, że człowiek jest bardziej twórczy niż inni, a jego zainteresowania, postawy, intuicja, fantazja wyróżniają go z otoczenia, to między innymi dzięki tym cechom człowieka rodzą się w nim nowe pomysły.

**Bycie przedsiębiorczym** – umiejętne wykorzystanie szans, które przed nami stawa w życiu. Cecha ta połączona z pracowitością, optymizmem i dynamizmem w działaniu, silnym poczuciem własnej wartości oraz wiarą we własne możliwości sprawia, że jednostka nie boi się wyzwiań przed nią stojących, dzięki tym cechom ma ona odwagę zaryzykować i podjąć się działania, którego inni nie podejmą.

**Człowiek transgresyjny (wielowymiarowy)** – osoba zdolna do przekraczania granic, wychodząca poza to, kim jest i co posiada.

**Empatia** – zdolność do współodczuwania emocji i/lub przyjmowania sposobu postrzegania rzeczywistości z perspektywy drugiej osoby.



**„Ja” idealne** – myślenie jednostki ukierunkowane na wyobrażony wizerunek własnej osoby, obszar skoncentrowany wokół atrybutów, które chciałaby posiadać, stanowiący próbę odpowiedzi na pytanie „Kim chciałbym/chciałabym być?”

**„Ja” realne** – stan wiedzy jednostki na dany moment dotyczący jej atrybutów (takich jak np. cechy osobowościowe, zdolności, elementy tożsamości), który stanowi próbę odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”

**Koncentracja** – zjawisko polegające na skupieniu, ześrodkowaniu uwagi, skierowaniu jej na określoną myśl, przedmiot, zagadnienie, wydarzenie, sytuację czy zjawisko i utrzymywaniu w czasie.

**Konformizm** – zmiana zachowania jednostki w reakcji na realne lub wyobrażone oczekiwania społeczne.

**Motywacja** – zespół procesów psychicznych i fizjologicznych, stan gotowości do podjęcia określonego działania.

**Motywacja autoteliczna** – chęć poznania i aktywności twórczej, która stanowi cel sam w sobie, jest odwrotnością motywacji instrumentalnej (gdzie dana aktywność jest instrumentem, narzędziem do osiągnięcia celu).

**Motywacja hubrystyczna** – trwałe dążenie człowieka do potwierdzenia i powiększenia swojej wartości (ważności), dążenie do „doskonałości”.

**Motywacja wewnętrzna** – gotowość do podejmowania aktywności oparta na chęci zrealizowania własnej potrzeby, często związana z ciekawością poznawczą.

**Motywacja zewnętrzna** – początek aktywności jednostki jest związany z rozbudzeniem potrzeb przez czynniki o charakterze zewnętrznym, a motywem przewodnim jest chęć uzyskania nagrody i/lub uniknięcia kary.

**Nonkonformizm** – zdolność do krytycznej analizy rzeczywistości społecznej i nieulegania naciskom otoczenia.

**Otwartość** – umiejętność przyjmowania i doświadczania nowych aktywności życiowych (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym), połączona z ciekawością poznawczą i pozytywnym nastawieniem do zmiany.

**Radzenie sobie ( *coping* )** – procesy postępowania z wewnętrznymi i zewnętrznymi wymaganiami, postrzeganymi jako stresujące, wyczerpujące lub przekraczające zasoby jednostki.

**Reakcja stresowa** (reakcja walki lub ucieczki) – wystąpienie w organizmie takich zmian, które mogą być pomocne w poradzeniu sobie z obecnością stresora.

**Samocena** – postawa wartościująca odnosząca się do cech, możliwości, zasobów jednostki, która jest budowana w sposób uogólniony i ma znaczenie dla indywidualnego oraz społecznego funkcjonowania danej osoby.

**Skłonność do ryzyka** (przemyślana bądź nie) – podjęcie się realizacji zdania, którego wyniku nie jesteśmy pewni.

**Stres** – sytuacje występujące w życiu człowieka, które wywołują silne emocje.

### 3.4. Literatura

- Alberti R., Emmons M. (2002), *Asertywność*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Aronson E. (1995), *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Bernacka R.E. (2004), *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Borzęcki A., Okraszewski K., Rakowiecka B., Szmidt K.J. (1997), *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. (1995), *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Corvington M.V., Tell K.M. (2004), *Motywacja do nauki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Davis M.H. (1999), *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. (2006), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



- Głębocka A., Karolczak A., Klepacka-Gryz E., Oniszczenko W., Samson A., Zielińska K. (2004), *Człowiek przed lustrem*, Wydawnictwo PARK, Bielsko-Biała.
- Grześkowiak A. i inni (2013), *Scenariusze zajęć dla młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*, Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, Poznań.
- Hempolińska-Nowik E. (2014), *Integracja struktury Ja a psychologiczne przystosowanie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Hermin M. (2005), *Jak motywować uczniów do nauki?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Hilgard E.R. (1967), *Wprowadzenie do psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Howe D. (2013), *Empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna*, Oficyna Ingenium, Warszawa.
- Inkeles A., Smith D.N. (1984), *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, [w:] J. Kurczewska, J. Szacki (red.), *Tradycja i nowoczesność*, Czytelnik, Warszawa.
- Karwowski M. (2005), *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Karwowski M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Kirby A. (2002), *Gry szkoleniowe, materiały dla trenerów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Kossylyn S.M., Rosenberg R.S. (2006), *Psychologia. Mózg. Człowiek. Świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (1997), *Transgresja i Kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kozielecki J. (2001), *Europejska prowincja Ameryki*, „Odra” nr 3.
- Kulas H. (1986), *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Makarowski R. (2008), *Granice ryzyka. Paradygmat psychologiczny*, Wydawnictwo NOWA, Kraków.
- Maslow A. (2009), *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mrozowicz K. (2008), *Osobowościowa geneza i determinacja kształtowania się zachowań przedsiębiorczych* [w:] E. Skrzypek (red.), *Wpływ zarządzania procesowego na jakość i innowacyjność przedsiębiorstwa*, t. II, Zakład Poligrafii UMCS w Lublinie, Lublin.
- Myers D.G. (2003), *Psychologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.



- Obuchowski K. (1983), *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pervin L. (2002), *Psychologia osobowości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Popek S. (red.), (2004), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Rembowski J. (1989), *Empatia: studium psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1979), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1995), *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rogers C.R. (2014), *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Strelau J. (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Strelau, J. (red.) (2000), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Strumska-Cylwik L. (2005), *Pomiędzy otwartością i zamknięciem*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Strzałecki A. (1989), *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych*, Ossolineum, Wrocław.
- Strzałecki A. (2003), *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Szczukiewicz P. (1998), *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Szmidt K. J. (1995), *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szmidt K. J. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Szmidt K. J. (2010), *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa.
- Szmidt K. J. (2013), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, HELION, Gliwice.
- Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (red.) (1995), *Psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



- Tyszka, T. (2000), *Psychologia ekonomiczna*. [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Vopel K.W. (1999), *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży. Cz. 3*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce.
- Vopel K.W. (1999), *Zabawy interakcyjne. Cz. 1-6*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce.
- Walczak-Duraj D. (1998), *Podstawy socjologii*, Wydawnictwo OMEGA-PRAKSIS, Łódź.
- Walesa C. (1998), *Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- Wosik-Kawala D. (2007), *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Wysocka E. (2010), *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Zaleśkiewicz T. (2006), *Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja* [w:] M. Goszczyńska, R. Studenski (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje badania praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa.
- Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R. (2005), *Poczucie własnej skuteczności dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.



## ZAKOŃCZENIE

Rynek pracy, z jakim mamy obecnie do czynienia, wymaga od pracownika umiejętności radzenia sobie w wielu różnorodnych sytuacjach, poszukiwania innowacyjnych rozwiązań i odkrywania nowych możliwości. Zmieniające się potrzeby i rosnące oczekiwania wywołują konieczność ciągłego dostosowywania kwalifikacji zawodowych do tych zmian, a co za tym idzie, bardziej efektywnego przygotowania uczniów do wyboru ścieżki kształcenia, zawodu oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy. Istotne staje się zatem rozwijanie takich umiejętności, które pozwolą młodym ludziom odnaleźć swoje miejsce i budować karierę zawodową w tak niepewnej rzeczywistości społecznej. Dlatego też, warto kształcić u uczniów różnego rodzaju zdolności specjalne (inteligencje wielorakie) oraz poszerzać ich potencjał twórczy, dzięki czemu będą oni potrafili podejmować działania wychodzące naprzeciw zachodzącym zmianom. Sprawność w zdobywaniu wiedzy i nowych umiejętności oraz twórcze podejście do pokonywania trudności i rozwiązywania problemów zapewnia nie tylko zdolność dostosowania się do zmian, ale także aktywne w nich uczestnictwo, które umożliwia dążenie do samorealizacji.

Oddany do Państwa rąk poradnik jest propozycją skierowaną do osób, które poszukują sposobów, jak można rozwijać kompetencje ucznia, aby mógł on sprostać wyzwaniom dorosłego życia. Dedykowana jest też wszystkim tym, którzy chcą poszerzać swoje horyzonty myślowe oraz własny warsztat pracy o nowe pomysły i rozwiązania. Poradnik jest nie tylko teoretycznym omówieniem kompetencji związanych ze zdolnościami specjalnymi (inteligencje wielorakie) oraz myśleniem twórczym i osobowością twórczą ucznia, ale też, a może przede wszystkim, zawiera praktyczne zadania i ćwiczenia, wraz z gotowymi kartami pracy, co może być niezwykle pomocne dla osób prowadzących zajęcia z uczniami.



# ANEKS

## Załącznik 1. Jak konstruować scenariusze zajęć? Struktura scenariusza

### PROPONOWANY UKŁAD SCENARIUSZA ZAJĘĆ

**TEMAT** (wpisujemy proponowany tytuł zajęć):.....

Wstęp zawierający określenie głównego celu prowadzonych zajęć oraz omówienie problemów, zagadnień poruszanych podczas zajęć, wyjaśnienie tematu wraz z ogólnymi uwagami dotyczącymi ich realizacji.

**GRUPA DOCELOWA:** określamy, dla jakiej grupy (np. wiekowej) jest przeznaczony dany scenariusz

#### CELE OPERACYJNE

Według schematu: Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- zrozumieć.....
- poznać.....
- ocenić.....
- wiedzieć.....
- wyjaśnić.....
- itp.

#### UWAGI DOTYCZĄCE REALIZACJI ZAJĘĆ

Szczegółowe uwagi odnoszące się m.in. do:

- liczby godzin przeznaczonych na realizację;
- sposobu korzystania z materiałów pomocniczych;
- tekstów źródłowych itp.

## ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Wymienić środki niezbędne do realizacji tematu.

**UWAGA:** Środki te w postaci tabel, wykresów, tekstów pomocniczych, artykułów z czasopism itp. autor powinien załączyć do scenariusza zajęć.

## POJĘCIA

- a) utrwalenie pojęć: .....
- b) nowe pojęcia: .....

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

Należy dokładnie przedstawić scenariusz zajęć (np. wpisując poszczególne elementy do tabeli zamieszczonej poniżej), z uwzględnieniem kolejnych czynności i zachowując schemat:

- a) Wprowadzenie;
- b) Rozwinięcie;
- c) Zakończenie (podsumowanie).

	Przebieg/treści programowe (opis szczegółowy)	Czas	Metody	Niezbędne materiały
		Łączny czas		

## LITERATURA

- a) uzupełniające źródła informacji dla prowadzącego;
- b) uzupełniające źródła informacji dla uczestników.



## Załącznik 2. Przykładowe scenariusze zajęć

### SCENARIUSZ ZAJĘĆ I POTENCJAŁ TWÓRCZY

#### **TEMAT: Jestem twórczy?**

Celem zajęć jest wprowadzenie uczestników w tematykę myślenia twórczego, ze szczególnym uwzględnieniem myślenia dywergencyjnego oraz diagnoza posiadanych umiejętności w tym zakresie. Na zajęciach zostaną wyjaśnione podstawowe zagadnienia, dotyczące tej problematyki, czyli charakterystyka myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego (różnica pomiędzy nimi) oraz główne komponenty myślenia dywergencyjnego, czyli płynność, giętkość, oryginalność myślenia. Warto zaznaczyć, że myślenie twórcze istotne jest w wykonywaniu różnych zadań np. pisania wypracowań, znalezienia najlepszego dla siebie sposobu na naukę lub spędzanie wolnego czasu, wykonywania zawodów wymagających pomysłowości i wprowadzania nowych rozwiązań. Przeprowadzone po teoretycznym wstępie ćwiczenia pozwolą na diagnozę, na ile uczestnik posiada umiejętność dywergencyjnego myślenia w poszczególnych komponentach. Uczestnicy będą mogli zobaczyć, jak ich wyniki kształtują się na tle grupy, ocenić swoje mocne i słabe strony. Ważne, aby na koniec zajęć podkreślić (szczególnie w stosunku do uczestników, którzy mieli słabsze wyniki), że każdy może rozwinąć w sobie takie zdolności, czemu będą służyły kolejne zajęcia.

**GRUPA DOCELOWA:** uczniowie gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych

#### **CELE OPERACYJNE**

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- wiedzieć, na czym polega myślenie dywergencyjne: płynność, giętkość, oryginalność myślenia;
- rozumieć przydatność twórczego myślenia w realizowaniu zadań otwartych i rozwiązywaniu problemów;
- ocenić swoje mocne i słabe strony w zakresie myślenia dywergencyjnego.

#### **ŚRODKI DYDAKTYCZNE**

Kartki papieru małe i A4, długopisy, kredki

#### **POJĘCIA**

Nowe pojęcia: myślenie dywergencyjne, płynność, giętkość, oryginalność myślenia



	Przebieg/treści programowe (opis szczegółowy)	Czas	Metody	Niezbędne materiały
1.	Wprowadzenie w tematykę myślenia dywergencyjnego. Wyjaśnienie pojęć: płynność, giętkość, oryginalność myślenia. Zwrócenie uwagi na zalety umiejętności myślenia dywergencyjnego w realizowaniu zamierzeń edukacyjnych i zawodowych.	10 min	Miniwykład	Treści znajdujące się w części teoretycznej podręcznika oraz w słowniczku.
2.	Ćwiczenie diagnozujące płynność myślenia. – Prowadzący prosi uczestników o wypisanie w ciągu 5 minut jak największej liczby słów: a) rozpoczynających się od pa- (np. parasol); b) kończących się na -or (np. lektor); c) rozpoczynających się na literę „m” i kończących się na „k” (np. młotek). – Po ustalonym czasie uczestnicy dzielą się swoimi wynikami. Tutaj istotna jest liczba pomysłów. Im więcej, tym lepiej.	10 min	Praca indywidualna	Kartka papieru, długopis
3.	Ćwiczenie diagnozujące giętkość myślenia: – Prowadzący prosi uczestników o wypisanie różnych funkcji (zastosowań) poniżej podanych przedmiotów. Przedmioty: klucze, krzesło, latarka. Przykład: Do czego może służyć kubek? – do picia; – przechowywania długopisów (kredki, ołówków); – konewka do podlewania kwiatów; – wazon; – foremka do piasku; – wycinaczka do pierogów; – przenośne akwarium dla ryb itd. Chodzi o to, żeby uczestnicy uruchomili wyobraźnię i wypisali nie tylko oczywiste zastosowania, ale też zastanowili się nad nieszablonywymi funkcjami. – Po ustalonym czasie uczestnicy dzielą się swoimi wynikami. Ważne, aby pokreślić, że w tym ćwiczeniu liczy się przede wszystkim jakość, różnorodność wytworzonych pomysłów. O giętkości myślenia świadczy to, że uczestnik potrafi wytworzyć pomysły z różnych dziedzin.	15 min	Praca indywidualna	Kartka papieru, długopis



<p>Ćwiczenie diagnozujące oryginalność myślenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Prowadzący prosi uczestników, aby na otrzymanych kartkach narysowali cztery koła (koła powinny być narysowane oddzielnie, tak, by nie nachodziły na siebie). Następnie każdy z uczestników uzupełnia poszczególne koła nowymi elementami w taki sposób, aby powstały z nich nowe obrazy – z każdego koła inny.</li> <li>– Po ustalonym czasie uczestnicy prezentują swoje prace. Omawiają, co narysowali. Analizują, jakie obrazy powtarzały się, a jakie wystąpiły tylko raz. Te, które wystąpiły rzadko lub były nieszablonowo, bardzo pomysłowo wykonane, można uznać za oryginalne.</li> </ul>	15 min	Praca indywidualna	Kartki A4, kredki
<p>Na zakończenie uczestnicy dzielą się swoimi odczuciami na temat uzyskanych przez siebie wyników. Prowadzący podsumowuje istotę umiejętności dywergencyjnego myślenia oraz podkreśla (szczególnie w stosunku do uczestników, którzy mieli słabsze wyniki), że każdy może rozwinąć w sobie takie zdolności, czemu będą służyły kolejne zajęcia.</p>	10 min		
	Łączny czas: 60 min		

Zestaw ćwiczeń diagnozujących myślenie dywergencyjne – opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt, 2007, s. 282–283.

## SCENARIUSZ ZAJĘĆ II POTENCJAŁ TWÓRCZY

**TEMAT:** Rozwijam swój twórczy potencjał

Celem zajęć jest rozwijanie poznanych na poprzednich zajęciach umiejętności twórczego myślenia. Poprzednio uczestnicy testowali swoje umiejętności: na ile potrafią płynnie, giętko i oryginalnie myśleć, pracując indywidualnie nad poszczególnymi zadaniami. Teraz będą mogli rozwijać swoje umiejętności, pracując w parach lub małych, kilkuosobowych grupach, co daje możliwość wymiany pomysłów, uzupełniania pomysłów innych osób i zespołowego poszukiwania rozwiązań. W ten sposób uczestnicy oprócz doskonalenia swoich indywidualnych umiejętności, uczą się współpracy z innymi oraz dostrzegają zalety pracy zespołowej.

**GRUPA DOCELOWA:** uczniowie gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych

### CELE OPERACYJNE

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- wykazywać się umiejętnością płynnego i elastycznego generowania pomysłów;
- wykazywać się umiejętnością tworzenia rozwiązań zaskakujących, rzadkich;
- poznać zalety pracy zespołowej w tworzeniu twórczych rozwiązań;
- poznać zalety umiejętności twórczego myślenia w rozwiązywaniu problemów.

### ŚRODKI DYDAKTYCZNE

Kartki papieru małe i A4, długopisy, kredki

### POJĘCIA

Utrwalenie pojęć: myślenie dywergencyjne, płynność, giętkość, oryginalność myślenia

	Przebieg/treści programowe (opis szczegółowy)	Czas	Metody	Niezbędne materiały
1.	Przypomnienie pojęć: myślenie dywergencyjne, płynność, giętkość, oryginalność myślenia. Zwrócenie uwagi na zalety umiejętności myślenia dywergencyjnego w realizowaniu zamierzeń edukacyjnych i zawodowych.	5 min	Miniwykład	Treści znajdujące się w części teoretycznej podręcznika oraz w słowniczku.



2.	<p>Ćwiczenia na rozgrzewkę. Ich celem jest pobudzenie płynności i giętkości myślenia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Uczestnicy siadają w kręgu. Prowadzący wymienia jakieś słowo, a kolejne osoby w szybkim tempie podają pierwsze słowo, jakie skojarzyło im się z wypowiedzią poprzednika (lampa – stolik – meble – sklep – mleko – krowa – trawa itd.). Następnie prowadzący zmienia polecenie, teraz zamiast skojarzeń uczestnicy wymieniają słowo na literę kończącą słowo poprzednika (okno – obraz – zbroja – akademik – kozak – krzew itd.)</li> <li>– Uczestnicy dzielą się na małe grupy. Każda wypisuje jak najwięcej tytułów książek, filmów, przysłów, w których występują: kolory, imiona, miasta, itp. Na koniec grupy prezentują swoje wyniki.</li> </ul>	10 min	Praca indywidualna, praca w małych grupach	Kartka papieru, długopis
3.	<p>Ciekawe opowiadanie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ćwiczenie rozwijające giętkość i oryginalność myślenia.</li> <li>– Uczestnicy dzielą się na małe grupy. Zadaniem każdej grupy jest napisanie krótkiego opowiadania na jeden z tematów: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Prawnik, który nie mówi;</li> <li>– Dziennikarz, który stał się piekarzem;</li> <li>– Producent butów, który rozpoczął karierę piosenkarską;</li> <li>– Skoczek narciarski, który ma lęk wysokości;</li> <li>– Sekretarka, która stała się żołnierzem;</li> <li>– Policjant, który został pisarzem;</li> <li>– Muzyk, który nie słyszy.</li> </ul> </li> </ul> <p>Chodzi o to, aby każde opowiadanie zawierało jak najwięcej oryginalnych pomysłów. Po ustalonym czasie przedstawiciele grup czytają swoje opowiadania.</p>	20 min	Praca w małych grupach	Kartka papieru, długopis
	<p>Na zakończenie uczestnicy dzielą się odczuciami związanymi z pisaniem opowiadania. Czy łatwo im było stworzyć takie dziwne opowiadanie? Co im sprawiło najwięcej trudności. Opowiadania mogą też stać się bazą do dyskusji na temat różnych zawodów, cech i umiejętności potrzebnych do ich wykonywania.</p>	10 min	dyskusja	
		Łączny czas: 45 min		

Zestaw ćwiczeń rozwijających myślenie dywergencyjne – opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt, 2007, s. 282–283.

## SCENARIUSZ ZAJĘĆ III OSOBOWOŚĆ TWÓRCZA

### TEMAT: Słowniczek z działu kadr

Problematyka poszukiwania pracy jest niezwykle istotna dla osób wchodzących na rynek pracy, w tym uczniów kończących edukację w szkołach ponadgimnazjalnych. Wymagania stawiane pracownikom i opisywane w ofertach pracy obfitują w różne pojęcia, opisy umiejętności, których znajomość sprzyja w trakcie przygotowywania oferty aplikacyjnej oraz w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej. Proponowane zajęcia mają na celu przekazanie uczestnikom podstawowych pojęć z zakresu „miękkich” umiejętności zawodowych (cechy psychofizyczne, umiejętności społeczne i interpersonalne) oraz rozwijanie komponentów osobowości twórczej (takich jak: empatia, nonkonformizm, motywacja autoteliczna, otwartość, wysoka samoocena czy przedsiębiorczość).

**GRUPA DOCELOWA:** Zajęcia przeznaczone są dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych

### CELE OPERACYJNE:

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- znać podstawowe terminy związane z „miękkimi” umiejętnościami zawodowymi;
- umieć podać konkretne przykłady ilustrujące dane umiejętności;
- wskazać na znaczenie i pozytywne aspekty współpracy w grupie;
- umieć zidentyfikować i ocenić swoje umiejętności „miękkie”;
- wskazać na możliwości rozwoju poszczególnych umiejętności „miękkich”.

### METODY I TECHNIKI PRACY:

- praca z tekstem;
- grupy eksperckie (jigsaw);
- praca w grupach.



### ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

- tekst autorstwa Anety Borowiec „Zanim napiszesz list motywacyjny, sprawdź słowniczek z działu kadr” [http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,74,866,10153854,Zanim\\_napiszesz\\_list\\_motywacyjny\\_sprawdz\\_sloowniczek.html?as=4](http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,74,866,10153854,Zanim_napiszesz_list_motywacyjny_sprawdz_sloowniczek.html?as=4) (załącznik 1)

	Przebieg/treści programowe (opis szczegółowy)	Czas	Metody	Niezbędne materiały
1.	Wprowadzenie w tematykę rynku pracy i poszukiwania pracy. Wyjaśnienie pojęć: dokumenty aplikacyjne, życiorys zawodowy, list motywacyjny, umiejętności „twarde”, umiejętności „miękkie”. Zwrócenie uwagi na znaczenie tzw. umiejętności „miękkich” w procesie poszukiwania pracy.	15 min	Miniwykład, prowadzony interaktywnie z grupą (zadajemy pytania, wspólnie ustalanie definicji pojęć)	Treści znajdujące się w części teoretycznej poradnika.
2.	Osoba prowadząca wyjaśnia, że podczas zajęć uczniowie poznają podstawowe zagadnienia z zakresu „miękkich” umiejętności zawodowych (cechy psychofizyczne, umiejętności społeczne i interpersonalne), krótko uzasadniając wybór tematu (przykładowe argumenty: dotyczą nas jako przyszłych pracowników, stanowią nasze zasoby wewnętrzne, które możemy rozwijać, korzystamy z nich w naszym codziennym życiu, itp.). Osoba prowadząca informuje, że praca na zajęciach będzie przebiegała etapowo i zakończy się krótkim sprawdzeniem wiadomości, jakie w trakcie zajęć uzyskali uczniowie.	5 min		2.

<p>3. <b>Pierwszy etap pracy</b> – dzielimy uczniów na 5 grup (w miarę możliwości równolicznych). Liczba grup odpowiada liczbie przygotowanych fragmentów tekstu, który będzie wykorzystywany w trakcie ćwiczenia (tekst autorstwa Anety Borowiec „Zanim napiszesz list motywacyjny, sprawdź słowniczek z działu kadr”, zał. 1).</p> <p><b>Drugi etap pracy</b> – rozdajemy w wydzielonych grupach tyle fragmentów tekstu, ilu członków liczy grupa. Przykładowo: wszyscy członkowie grupy pierwszej, w skład której wchodzi np. 5 osób, otrzymują 5 identycznych fragmentów nr 1 tekstu źródłowego, itd. W każdej małej grupie uczniowie przydzielają sobie w kolejności literę alfabetu zaczynając od A, do chwili, gdy każdy członek grupy ma „swoją”, inną niż pozostali, literę (jest to element usprawniający podział grupy w trzecim etapie pracy). Następnie uczestnicy mają za zadanie przeczytać tekst, który otrzymali oraz przedyskutować wraz z pozostałymi członkami małej grupy treści w nim zawarte (czas pracy ok. 15 minut). Opracowując w małych grupach ten sam fragment materiału, stają się ekspertami, którzy w następnym etapie pracy będą mieli za zadanie przekazać zdobyte i przedyskutowane informacje uczniom z innych grup. Osoba prowadząca informuje o tym uczniów podając zadanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zapoznania się z tekstem;</li> <li>– uporządkowania swojej wiedzy;</li> <li>– wyjaśnienia wątpliwości we współpracy z pozostałymi członkami małej grupy eksperckiej;</li> <li>– przygotowania przykładów ilustrujących daną umiejętność.</li> </ul> <p>Uczniowie podejmują w grupach eksperckich wspólną decyzję jakie treści i w jaki sposób prześlą pozostałym uczestnikom zajęć.</p>	<p>60 min</p>	<p>Grupy eksperckie (jigsaw)</p>	<p>Załącznik 1., przygotowane kserokopie fragmentów (1-5) zgodnie z liczbą uczestników (jeśli mamy 25 uczestników,, przygotowujemy po 5 fragmentów nr 1, 2, 3, 4, 5; przy 30 uczestnikach przygotowujemy analogicznie po 6 fragmentów nr 1, 2, 3, 4, 5).</p>
--	---------------	----------------------------------	--



<p><b>Trzeci etap pracy</b> – uczestnicy tworzą nowe grupy tak, by w nowo powstałych grupach było po jednej osobie z grupy 1, 2, 3, 4 i 5 (łączą się w grupy osoby, które wybrały literę A, literę B itd.). Zadaniem dla uczniów w nowych grupach jest przekazanie wiedzy (wiedzy eksperckiej) uzyskanej na poprzednim etapie ćwiczenia pozostałym osobom w grupie wraz z przygotowanymi przykładami ilustrującymi każdą umiejętność. Rozpoczyna osoba, która pracowała z pierwszym fragmentem tekstu źródłowego, następnie z drugim, itd. W sytuacji, gdy nie mamy równolicznych grup, można na tym etapie pracy (dzielenie się wiedzą) ustalić, że dwie osoby pracujące nad tym samym fragmentem tekstu wspólnie uczą pozostałych członków grupy.</p> <p>Uczniowie mają na przekazywanie informacji tyle samo czasu (ok. 3 minut na osobę) – ważna na tym etapie jest dyscyplina czasowa, by grupy skończyły swoją pracę mniej więcej w tym samym momencie. Każdy uczeń powinien na koniec tego etapu pracy opanować całość materiału.</p> <p><b>Czwarty etap pracy</b> – dokonanie sprawdzenia poziomu wiedzy wśród uczestników przy pomocy wybranej przez osobę prowadzącą techniki (może to być np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– krótki test dla uczniów;</li> <li>– quiz;</li> <li>– wykonanie przez poszczególne grupy plakatu na temat „Słowniczek z działu kadr”;</li> <li>– przygotowanie scenek przez poszczególne grupy ilustrujących umiejętności wylosowane z listy 27 omawianych umiejętności „miękkich”;</li> <li>– układanie przez grupy pytań na temat umiejętności „miękkich” i zadawanie ich sobie nawzajem grupa A dla grupy B, B dla C itd.;</li> <li>– inne możliwości w zależności od inwencji osoby prowadzącej).</li> </ul>			
--	--	--	--



4.	<p>Każdy uczeń w oparciu o zdobytą wiedzę na temat umiejętności „miękkich” tworzy, pracując indywidualnie, listę pięciu umiejętności, które posiada wraz z przykładami kiedy, w jakich okolicznościach i w jaki sposób z nich korzysta. Czas pracy indywidualnej – 15 minut. Następnie osoby chętne dzielą się swoimi obserwacjami na forum grupy. W trakcie wystąpień pozostali uczniowie mogą uzupełniać swoje listy, korzystając z wypowiedzi kolegów.</p>	30 min	Praca indywidualna	Kartki A4, długopis
5.	<p>Każdy uczeń w oparciu o zdobytą wiedzę na temat umiejętności „miękkich” tworzy, pracując indywidualnie, listę dwóch umiejętności, które posiada w mniejszym stopniu, a które chciałby rozwijać. Czas pracy indywidualnej – 5 minut. Następnie w małej grupie (3–4 osobowej) tworzą wspólny katalog tych umiejętności. Zadaniem grupy jest przygotowanie sposobów na rozwijanie umiejętności „miękkich” z powstałego katalogu wraz z konkretnymi przykładami (kiedy, w jakich okolicznościach i w jaki sposób można je ćwiczyć). Czas pracy grupowej – 25 minut. Następnie przedstawiciele poszczególnych grup przedstawiają na forum wyniki pracy. W trakcie wystąpień osoba prowadząca spisuje pomysły na tablicy/dużej kartce papieru tak, by na koniec powstał grupowy bank pomysłów na możliwości, ćwiczenia, konkretne zadania rozwijające umiejętności miękkie, niezbędne na współczesnym rynku pracy.</p>	60 min	Praca indywidualna	
6.	<p>Osoba prowadząca podsumowuje temat zajęć, omawiając pracę uczniów oraz znaczenie osobowości twórczej i współpracy dla osiągnięcia celu.</p>	10 min		
		Łączny czas: 3 godz. zegarowe		



## Załącznik 3.

### Słowniczek z działu kadr – fragment 1

**Asertywność** – to umiejętność klarownego wyrażania swoich opinii, uczuć niezależnie od wpływów wywieranych przez inne osoby. Asertywność to partnerstwo, to mówienie o swoich pragnieniach bez lęku, ale z poszanowaniem praw, poglądów i uczuć innych. Jak pokazać, że jesteś asertywny? Najlepiej podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Czcze komunikaty w liście motywacyjnym o tym, że jesteś asertywny, działają jak zapewnienia o atrakcyjnym wyglądzie w ogłoszeniach matrymonialnych. Jeżeli jest to cecha wymagana na danym stanowisku, to na pewno będzie sprawdzana podczas rekrutacji – dostaniesz zadanie do rozwiązania, problem do wyjaśnienia, tam będziesz miał okazję pokazać, że masz swoje zdanie i w jakim stylu go bronisz.

*Niezbędna w działach opartych na kontakcie z klientami, handlowych, sprzedaży czy obsługi klienta. Tak samo ważna u kierownika, recepcjonistki i asystentki prezesa.*

**Cierpliwość** – z cierpliwością jest jak z lokami – albo je masz, albo nie! To umiejętność niezrażania się drobnymi niepowodzeniami. Zanim zdecydujesz się aplikować na stanowisko, gdzie jest wymagana cierpliwość, zastanów się, czy rzeczywiście masz tę cechę! Dlaczego? Bo w pracy rutynowej oraz takiej, która opiera się na kontaktach z klientami, cierpliwość jest niezbędna! Nie ma co aplikować, gdy wiesz, że nie wytrzymasz tam dłużej. Jak udowodnić cierpliwość? Przyznaj się do tego, że jesteś modelarzem, pracowałeś w biurze obsługi klienta. Udzielasz korepetycji.

*Przydaje się zawsze przy kontaktach z klientami, niezbędna u dobrego kierownika, menadżera, prezesa firmy.*

**Dokładność/skrupulatność** – precyzja w wykonaniu zadań, dbałość o szczegóły. Sprzątasz mieszkanie – czy lustra i szyby mają lśnić tak samo jak podłoga, czy chodzi o to, aby to jakoś wyglądało? Jeżeli wszystko, co robisz, jest dla ciebie tak samo ważne i każdej czynności oddajesz tyle samo serca, to znaczy, że jesteś dokładny!

*To cecha ważna wszędzie tam, gdzie pomyłki dużo kosztują, czyli np. w księgowości czy finansach. Wymagana także od pracowników działów produkcji, asystentek.*

**Dyscyplina** – mechanizm, który nie pozwala odłożyć niczego na później. Osoby zdyscyplinowane nie mają kłopotów z dotrzymaniem terminów i obietnic, tak samo w życiu prywatnym, kiedy np. obiecują sobie terapię odchudzającą, jak i w pracy. Jak to udowodnić? Byłeś w harcerstwie, uprawiałeś wyczynowo sporty, pracowałeś za granicą? To sugeruje, że nie masz kłopotów z dyscypliną. Porównaj „rzetelność”.

*Ważna wszędzie tam, gdzie wymagane jest podporządkowanie się regułom oraz szybkie i bezdyskusyjne wykonywanie poleceń przełożonych. Nie pisz jednak, że jesteś zdyscyplinowany, gdy aplikujesz tam, gdzie wymagana jest kreatywność! To cechy, które raczej nie chodzą w parze!*

**Empatia** – współodczuwanie. To umiejętność patrzenia na daną rzecz oczami drugiej osoby. Pozwala znajdować rozwiązanie problemu dobre dla wszystkich. Nie warto, aplikując do pracy, pisać „cechuje mnie empatia”. Lepiej zastosuj metodę opisową. Napisz, że pracowałeś w instytucjach charytatywnych, byłeś wolontariuszem, zajmowałeś się dziećmi z rodzin z problemami.

*Przydaje się w obsłudze klientów oraz wszędzie tam, gdzie ważne jest budowanie relacji z innymi, np. w kadrach, w zawodzie lekarza, pedagoga.*

### Słowniczek z działu kadr – fragment 2

**Gotowość do samodzielnej i stałej nauki** – nie pomijaj tej cechy, bo mało, który pracodawca nie doceni tego, że dbasz o swój rozwój. Stałe aktualizowanie wiedzy to codzienność dla coraz większej liczby zawodów.

*Lekarze, informatycy, prawnicy itp.*

**Inicjatywa** – czy potrafisz podjąć nowe wyzwania i zadania, nie czekając na impuls z zewnątrz? To często pożądana przez pracodawców cecha.

*Osoby zajmujące się rozwijaniem nowych produktów i biznesów. Rzadziej wymagana na stanowiskach wykonawczych – tu bardziej się liczy dokładność, precyzja czy dyscyplina.*

**Komunikatywność** – to pojęcie studnia. Zdaniem specjalistów od HR ta cecha pojawia się w każdym podaniu o pracę. Jak to się ma do rzeczywistości? Jak strój na modelce do tego, który widzimy w lustrze? Nie pisz więc, że jesteś komunikatywny, kiedy za każdym razem, gdy musisz się do kogoś odezwać, czujesz ścisk w żołądku. Jeżeli lubisz rozmawiać, szukaj pracy w działach obsługi klienta, sprzedaży, na kierowniczych stanowiskach. Coraz częściej komunikatywności wymaga się od informatyków, naukowców, księgowych. Czy to ma sens? Oczywiście, wszyscy wiemy, jaki to stres – dośiąść się przypadkiem na obiedzie do informatyka! Komunikatywność można ćwiczyć. Może nie zostaniesz Hanką Bielicką, ale nikt też już cię nie nazwie mrukiem. Warto się poświęcić, bo ta kompetencja ma coraz większą wartość w oczach pracodawców.

**Koncentracja** – to umiejętność skupienia uwagi. Cecha cenna zwłaszcza w wielkich firmach, gdzie pracuje się w open space’ach. Tam, aby wykonać swoje zadanie,



trzeba się wyłączyć. Koncentracja to także umiejętność skupienia uwagi na jednym zadaniu, niezajmowanie się kilkoma rzeczami naraz. Jest to cecha często wymagana na stanowiskach, na których istotniejsza jest umiejętność pracy indywidualnej niż zespołowej.

*Ważna wszędzie tam, gdzie pomyłki drogo kosztują, czyli w działach księgowości, prawnych, finansowych, oraz tam, gdzie pomyłka wiąże się z poważnymi konsekwencjami – konsekwencjami lekarza, farmaceuty.*

**Kreatywność** – nie oznacza tylko stu pomysłów na minutę, ale także pęd do łamania schematów i wykraczania poza ramy. Ludzie kreatywni lubią zmiany, uważają, że zmiana jest czymś dobrym. Idą za pomysłem, nie boją się marzyć. Porównaj – nowatorstwo!

*Cecha ważna w działach marketingu, agencjach reklamowych czy agencjach PR.*

### Słowniczek z działu kadr – fragment 3

**Nastawienie na osiągnięcia** – umiejętność konsekwentnego dążenia do celu i pokonywanie wszelkich trudności. Ludzie mają tendencję do ustalania sobie zbyt trudnych lub zbyt łatwych zadań do wykonania. Osoby nastawione na osiągnięcia wybierają cele na granicy możliwości i je realizują! Podejmują ryzyko i są skuteczni.

*Cecha ważna tam, gdzie pracownik ma bezpośredni wpływ na efekty swojej pracy, gdzie łatwo określić cele i pracownicy rozliczani są z wyników (np. zrealizowanych budżetów) – menedżerowie, działy sprzedaży.*

**Nowatorstwo.** Bardzo mocno związane z kreatywnością, ale wykraczające poza to pojęcie. Oznacza wymyślanie zupełnie nowych rozwiązań. Nowatorski jest wynalazca, marketingowiec wymyślający nową kampanię reklamową.

*Działy sprzedaży, marketingu, badań i rozwoju.*

**Odpowiedzialność.** Osoba odpowiedzialna, gdy znajdzie się w trudnej sytuacji, nie ma wątpliwości, że sama się do tego przyczyniła. Nie czeka, aż inni znajdą rozwiązanie, nie szuka winnych, po prostu rozwiązuje problem.

*Takie cechy ceni każdy pracodawca, i to na każdym stanowisku. Zawsze warto więc ją podkreślać.*

**Odporność na stres.** Osoba odporna na stres ma dystans do otoczenia, potrafi kontrolować emocje, myśleć trzeźwo w każdej sytuacji. Klucz to umiejętność zmiany perspektywy. Jeżeli znajdziemy się w sytuacji, która nas przerasta, powinniśmy spoj-

rzeć na siebie z boku, spojrzeć na nasz problem obiektywnie. Tybetańskie przysłowie mówi: jeżeli problem ma rozwiązanie, to nie ma się co martwić, jeżeli jednak nie ma, to martwienie się niczego nie zmieni.

*Odporność na stres to bardzo ważna zaleta i warto do niej się przyznawać. Szczególnie tam, gdzie poziom stresu przekracza normę, np. pracuje się pod presją czasu i wyników – działający obsługa klientów, lekarze, psychologowie, menedżerowie.*

**Praca w zespole.** Tak często poszukiwana, a tak rzadko spotykana umiejętność stawiania celów zespołu ponad własne. Grasz w siatkówkę? Piłkę nożną? W liście motywacyjnym napisz o tym, że ostatnio twoja drużyna osiągnęła sukces.

*Ta cecha przyda się na stanowiskach specjalistów oraz kierowników w każdej dziedzinie.*

#### Słowniczek z działu kadr – fragment 4

**Rzetelność.** Jeżeli osoba rzetelna zadeklaruje, że coś zrobi, to: 1. zrobi to na czas, ale 2. dokładnie tak, jak się od niej wymaga.

*Cecha ważna w każdej pracy, bez względu na zawód.*

**Sumiennosc** – to coś więcej niż dokładność/skrupulatność. Człowiek sumienny jest dokładny na całej linii, nigdy nie odkłada nic na później i wszystko robi tak samo dokładnie.

**Umiejętności interpersonalne** – to kolejne hasło studnia! Co oznacza? Łatwość nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi, komunikatywność, tworzenie dobrej atmosfery, także w pracy. Kwalifikacja niezbędna w pracy zespołowej. Ale uwaga! Nie piszemy, że mamy zdolności interpersonalne! Wyjaśniamy, dlaczego tak sądzimy – najlepiej na przykładach.

**Umiejętności negocjacyjne** – zawodowi negocjatorzy mówią, że w ich zawodzie obowiązuje tylko jedna zasada – wszyscy manipulują. Aby dobrze negocjować, należy przebić się przez wszystko to, co ma na celu wywarcie wpływu i osiągnięcie swego celu. Umiejętność świadomego wykorzystywania narzędzi negocjacyjnych to rzecz, której jak jazdy na rowerze może nauczyć się każdy. Porównaj wywieranie wpływu na innych.

**Umiejętności strategiczne** – rozumienie procesów biznesowych, planowanie w dłuższej perspektywie, branie pod uwagę szerszego kontekstu, umiejętność anali-



zy mocnych i słabych stron. Od menedżerów (bo to wymaganie głównie ich dotyczy) wymaga się takich cech jak kiedyś od strategów wojskowych – muszą zaplanować kampanię, pogrupować wojsko i zwyciężyć, czyli zakończyć rok z nadwyżką finansową. Oczywiście o umiejętnościach strategicznych świadczą fakty!

**Umiejętność współpracy z klientami/instytucjami zewnętrznymi.** To ciebie zawsze wysyłano do urzędów, to ty zawsze rozmawiałeś z najbardziej wściekłymi klientami, rozładowywałeś napięte sytuacje? Napisz o tym koniecznie w swoim liście motywacyjnym

*Rzecz niebanalna w działach obsługi klienta i wszystkich, które mają do czynienia z osobami spoza firmy.*

### Słowniczek z działu kadr – fragment 5

**Umiejętność współpracy z osobami z różnych obszarów działania firmy** (czyli po prostu z innymi pracownikami). Brzmi banalnie? A nie każdy to potrafi! Jeśli uzyskanie miejsca parkingowego to dla ciebie pestka, wiesz, do kogo udać się, by dostać nowy login, wiesz, co dzieje się w firmie – to świadczy, że jesteś otwarty na innych. Chwal się tym, bo to duża zaleta.

*Cecha ważna na każdym stanowisku.*

**Wyobraźnia** – definicja tego pojęcia jest różna w zależności od stanowiska. Wyobraźnia dla grafika w agencji reklamowej będzie czymś innym niż dla projekt menedżera w firmie farmaceutycznej. Zwykle jednak rozumiana jest jako umiejętność przewidywania konsekwencji własnych działań. Dlatego w liście motywacyjnym musimy dokładnie powiedzieć, co to dla nas oznacza.

**Wywieranie wpływu na innych** – umiejętność przekonywania innych do własnych poglądów oraz wpływania na ich postawy, czyli nic innego jak manipulacja. Ludzie często pytają cię o zdanie i postępują według twoich wskazówek? Potrafisz przekonywać innych do swojego zdania? Koniecznie podaj przykłady sukcesów – gdy to twój pomysł został wybrany przez szefa. Porównaj umiejętności negocjacyjne.

*Cecha ważna w pracy pedagoga i na stanowiskach menedżerskich, przydatna, aby zyskać autorytet, konieczna w handlu do przekonania klienta i zakończenia negocjacji z sukcesem.*

**Zdolności analityczne** – umiejętność analizowania danych i informacji, łączenia ich, dostrzegania zależności, wyciągania na ich podstawie wniosków.

*Cecha niezbędna na stanowiskach menedżerskich, menedżerskich działach finansowych.*

**Zdolności handlowe** – dobrego przedstawiciela handlowego poznaje się po tym, ilu klientów przyniesie do nowej firmy. A stali klienci to nie przypadek, aby ich utrzymać, należy wykazać się właśnie zdolnościami handlowymi.

**Zdolności organizacyjne** – umiejętność organizowania pracy własnej, ale szczególnie zespołu. W sytuacjach kryzysowych to do ciebie zwracają się inni, bo ty zawsze zapanujesz nad sytuacją? Podaj przykłady – np. prowadziłeś sekretariat, organizowałeś festiwal naukowy na uczelni czy wyjazd na wakacje dla dużej grupy osób.

*Ważne właściwie na wszystkich stanowiskach biurowych, od asystentki po menedżera.*



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

ISBN 978-83-63213-16-9

