

Dorota Gębuś
Beata Pawlica
Edyta Widawska
Zbigniew Wieczorek
Ewa Wysocka

Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy uczniów?

PORADNIK DLA NAUCZYCIELI



Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy uczniów?

PORADNIK DLA NAUCZYCIELI

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

Jak wspierać rozwój zdolności specjalnych i potencjał twórczy uczniów?

PORADNIK DLA NAUCZYCIELI

Katowice – Częstochowa 2015



Wydawca:
Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym
33-331 Stróże 413
<http://www.fpon.com.pl>
e-mail: 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

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

ISBN 978-83-63213-17-6

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

Wprowadzenie	7
1. Inteligencje wielorake – zarys ogólny koncepcji oraz znaczenie w karierze edukacyjnej i zawodowej ucznia ...	13
1.1. Charakterystyka różnych typów inteligencji/zdolności specjalnych	16
1.2. Zestaw ćwiczeń	22
1.3. Słowniczek pojęć	44
1.4. Literatura	46
2. Myślenie twórcze – rozwój umiejętności i kompetencji edukacyjnych	49
2.1. Charakterystyka myślenia twórczego	49
2.2. Zestaw ćwiczeń	52
2.3. Słowniczek pojęć	57
2.4. Literatura	58
3. Osobowość twórcza, jej komponenty i możliwości rozwoju	61
3.1. Charakterystyka komponentów osobowości twórczej	63
3.2. Zestaw ćwiczeń	67
3.3. Słowniczek pojęć	74
3.4. Literatura	76
Zakończenie	81
Aneks	83

WPROWADZENIE

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

W poradniku tym poruszamy jedynie podstawowe kwestie dotyczące wspierania rozwoju uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w zakresie świadomości i samoświadomości oraz umiejętności związanych ze zdolnościami specjalnymi (inteligencje wielorakie) oraz myśleniem twórczym i osobowością twórczą. Jego treści są zintegrowane ze skonstruowanymi pod kątem potrzeb doradztwa zawodowego narzędziami do badania zdolności specjalnych oraz myślenia i osobowości twórczej:

- a) **SKALĄ ZDOLNOŚCI SPECJALNYCH W AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ (SZS)**, autorstwa Edyty Charzńskiej, Joanny Gózdź i Ewy Wysockiej;
- b) **SKALĄ MYŚLENIA TWÓRCZEGO I OSOBOWOŚCI TWÓRCZEJ (KOMT)**, autorstwa Edyty Charzńskiej i Ewy Wysockiej.

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

Podejście 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 procesu poznawania rzeczywistości. Wiąże się to z tym, że ludzie różnią się w zakresie zdolności poznawczych i mają 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 układach (konfiguracjach).

Teoria ta ma ważne implikacje pedagogiczne, wskazując na konieczność odmiennego podejścia do poszczególnych jednostek. Każdy uczeń posiada bowiem zbiór różnych zdolności, na różnym poziomie (indywidualne konfiguracje zdolności). Powoduje to, że poznaje rzeczywistość w odmienny sposób, zaś efektywność poznawania i uczenia się warunkowana jest adekwatnym doбором metod oddziaływania pedagogicznego (nauczania i wychowania). Indywidualne konfiguracje inteligencji są też przesłanką do formułowania specyficznych zaleceń związanych z karierą edukacyjną i zawodową ucznia.

Inteligencje wielorakie są zdolnościami do rozwiązywania problemów lub tworzenia określonych produktów, co dokonuje się w sposób specyficzny dla danego ucznia i ma konkretne znaczenie w danym środowisku w kontekście kulturowym i społecznym. Zdolności te pozwalają jednostce na podejście do sytuacji, w której trzeba osiągnąć określony cel, w taki sposób, by odnaleźć „najlepszą” drogę doń prowadzącą.

W poradniku wykorzystujemy tradycyjne podejście do inteligencji wielorakich Howarda Gardnera i Thomasa Armstronga, ale rozwijamy też i włączamy jej nowe typy, których istnienie już potwierdzono i/lub dają się one wywieść z koncepcji Gardnera. Są to: inteligencja egzystencjalna i duchowa. Howard Gardner (2009a) wyróżnił osiem typów inteligencji wielorakiej: lingwistyczno-językową, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, przyrodniczą, interpersonalną i intrapersonalną. Zakładał też istnienie inteligencji egzystencjalnej, która – jego zdaniem – ma charakter złożony. W poradniku koncepcja ta uzupełniona została o koncepcje inteligencji egzystencjalnej Kennetha W. Tuppera oraz inteligencji duchowej Roberta A. Emonsa.

Howard Gardner (2009a, s. 285) twierdzi, że różne rodzaje inteligencji, a także ich specyficzne wiązki (konfiguracje) wyznaczają potencjały, które są ważne dla osiągnięcia sukcesu w różnych zawodach i jednocześnie uzyskiwania poczucia zadowolenia z wykonywanych ról zawodowych. Na przykład, inteligencja językowa (lingwistyczna) i personalne (intrapersonalna i interpersonalna) są z pewnością 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 przestrzen-



na są niezmiernie istotne w zawodach artystycznych i badawczych, nastawionych na kreowanie pomysłów i promowanie różnych idei. Także i tu, jak się wydaje, istotne znaczenie może mieć inteligencja egzystencjalna i duchowa.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera dowodzi, że każdy człowiek jest indywidualnością, która w różny sposób rozwija swoje potencjały. W planowaniu rozwoju konkretnej osoby należy więc uwzględniać własne zdolności i wrodzone predyspozycje, zgodnie z nimi dokonywać wyboru ścieżki kształcenia, zawodu i sposobu życia, który jest dla danej jednostki odpowiedni i może stanowić podstawę satysfakcji życiowej.

OSOBOWOŚĆ TWÓRCZA I MYŚLENIE TWÓRCZE są także powiązane z wyborem zawodu, można bowiem mówić o specyficznych wymaganiach w tym zakresie, stawianych przed jednostką w różnych zawodach. W opisie twórczości czy kreatywności przyjęto podejście holistyczne, odwołujące się do dwóch „wymiarów” opartych na systematyzacji Arthura Cropleya: obejmującej myślenie twórcze (konceptje pomocnicze: np. Joya 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.

Twórczość rozumiana jako *myślenie dywergencyjne* stanowi odniesienie do koncepcji Joya P. Guilforda, który wyróżnił myślenie dywergencyjne i konwergencyjne, ale w poradniku, co oczywiste, koncentrujemy się na myśleniu dywergencyjnym (płynność – wielość, giętkość – różnorodność, oryginalność – rzadkość pomysłów).

Płynność oznacza najogólniej łatwość produkowania wielu różnych rozwiązań, pomysłów i skojarzeń i może mieć charakter werbalny, skojarzeniowy, ekspresyjny lub ideacyjny.

Giętkość wyznacza zdolność do tworzenia rozwiązań, pomysłów, skojarzeń zróżnicowanych jakościowo i może mieć charakter spontaniczny lub adaptacyjny.

Oryginalność oznacza zdolność do wytwarzania rozwiązań, pomysłów czy skojarzeń nietypowych, unikatowych lub rzadkich.

Twórczość jako *myślenie asocjacyjne* związana jest z tworzeniem 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 odnosi się tu do liczby pomysłów i ich oryginalności.

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 potwierdzających 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), wewnętrzsterowność, 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 wykorzystano holistyczne ujęcie twórczości autorstwa **Klausa K. Urbana** i **Hansa G. Jellena**, którzy traktują twórczość jako zespół zdolności intelektualnych i właściwości motywacyjno-osobowościowych. Przyjęto **sześcioskładnikowy model kreatywności** obejmujący zmienne indywidualne i środowiskowe, stanowiące stymulatory (inhibitory) procesu twórczego, zaś komponenty twórczości rozumiane są jako specyficzne predyspozycje twórcze, które łącznie tworzą system funkcjonalny, a więc działający w sposób powiązany:

- a) **czynniki poznawcze** – obejmują (1) **myślenie dywergencyjne**, a więc płynność, giętkość, oryginalność, elaborację, czyli zdolność do zamykania i uzupełniania struktur, a także wrażliwość na problemy; (2) **kompetencje ogólne**, czyli podstawową wiedzę ogólną, rozumowanie i myślenie logiczne, analizę i syntezę, ocenianie, pamięć i szerokość percepcji; (3) **specyficzną wiedzę i specyficzne umiejętności**, potrzebne w poszczególnych obszarach twórczego myślenia i działania;
- b) **czynniki osobowościowe** – odnoszą się natomiast do (1) **koncentracji i zaangażowania w zadanie**, czyli zdolności do koncentracji, wytrwałości, selektywności; (2) **motywacji**, czyli np. potrzeby nowości, pędu do wiedzy, ciekawości poznawczej, potrzeby sprawstwa, samoaktualizacji, kontaktowania się z innymi, podejmowania odpowiedzialności, gotowości do zabawy; (3) **otwartości i tolerancji na dwuznaczność**, implikującej 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** – jako czynniki dodatkowe i pośredniczące, to podstawowe uwarunkowania, kryteria oceny i przypisywane znaczenie działalności twórczej w środowisku życia jednostki/ucznia (por. Amabile 1983, Eysenck 1995, Sternberg i Lubart 1991).

Przyjęto także, traktując jako stymulatory (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 sytuacji, gdy uczeń/uczennica wiedzą, 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 odpowiedzi ćwiczeń i zadań, które warto wykonać w celu rozwijania określonych predyspozycji. Można korzystać z tego poradnika, sięgając do jego poszczególnych części (np. wprowadzenie teoretyczne czy też zestawy ćwiczeń) lub też kolejno przechodząc przez obszary w nim zaprezentowane. Autorzy niniejszej publikacji dołożyli wszelkich starań, by spełniała ona rolę inicjującą proces poznawania siebie oraz swoich zasobów przez młodzież i była kolejnym krokiem na długiej drodze całożyciowego samodoskonalenia. Na ile przyjęte założenie udało się zrealizować, mogą zweryfikować jedynie i aż użytkownicy/użytkowniczki, a autorzy/autorki będą za ten proces weryfikacji wdzięczni.

Dorota Gębuś
Beata Pawlica
Edyta Widawska
Zbigniew Wieczorek
Ewa Wysocka

1. INTELIGENCJE WIELORAKIE – ZARYS OGÓLNY KONCEPCJI ORAZ ZNACZENIE W KARIERZE EDUKACYJNEJ I ZAWODOWEJ UCZNIĄ

Teoria wielorakich inteligencji Howarda Gardnera (1983, 1993, 2009a,b) mówi najogólniej, że każdy człowiek ma indywidualną drogę rozwoju, określaną przez procesy: 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 też, że ludzka inteligencja jest dynamiczna i wielopłaszczyznowa, stąd wykracza poza tradycyjnie mierzone testami IQ zdolności lingwistyczno-językowe i logiczno-matematyczne, do których zwykle odnosimy się w szkole, uznając je za podstawowe. Inteligencje wielorakie stanowią ponadto swoiste układy (kombinacje inteligencji), w każdym przypadku inne. Gardner twierdzi, że każda jednostka powinna rozwijać się zgodnie z własnymi potencjami, gdyż reszta tego, czego się uczy i w jaki sposób się uczy, może być zwykłą stratą czasu, bo jej uczenie się będzie nieefektywne. Nie chodzi też o to, że poszczególni uczniowie, posiadający odmienne potencjały, nie mogą się „czegoś nauczyć”, ale powinni uczyć się tego w inny – specyficzny dla nich sposób.

Definicja inteligencji Gardnera jest bardzo klarowna i prosta, bowiem traktuje ją jako zdolność do rozwiązywania problemów lub tworzenia rzeczy nowych, ale także jako zdolność do rozumienia, uczenia się i myślenia. Gardner definiuje ją następująco: „Jest to umiejętność rozwiązywania problemów, lub tworzenia wytworu, który ma wartość ponadkulturową” (Gardner 2009a,b). Innymi słowy, jest to swoisty potencjał determinujący przetwarzanie informacji, który aktywizuje się w toku edukacji i w otoczeniu kulturowym i który pozwala jednostce rozwiązywać problemy lub tworzyć kulturowo wartościowe produkty. Ludzie różnią się od siebie dlatego, że na ich własną,

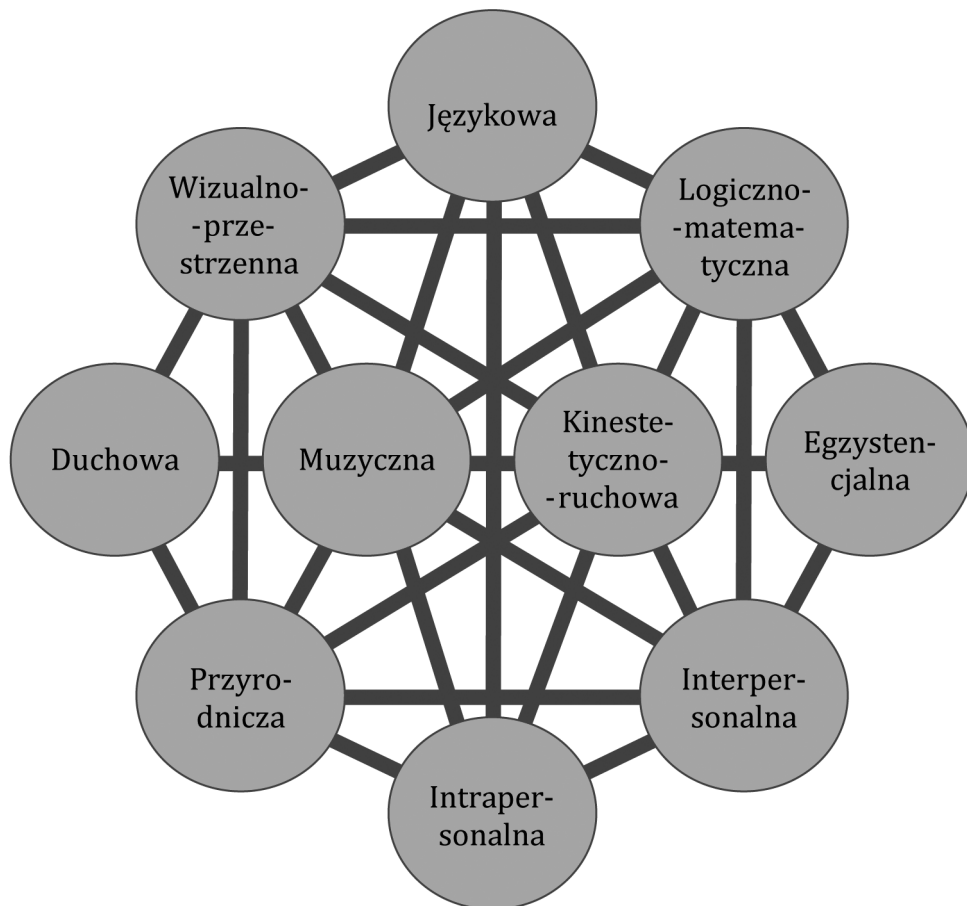
indywidualną inteligencję składa się wiele kombinacji jej typów – czyli różnicuje ich to, w jakim stopniu i zakresie posiadają różne rodzaje inteligencji.

Gardner udowodniał zatem, że ludzie różnią się pod względem inteligencji (różnice indywidualne), ale inaczej niż to dotąd wskazywano. Inteligencję poszczególnych jednostek różni zatem 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.

Howard 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*. Przy czym, nie było dla Gardnera najbardziej istotne, ile typów inteligencji może posiadać jednostka, ale ogólny biologiczny potencjał, jaki posiada każdy człowiek, co nazwał osobistym profilem zdolności, z którym człowiek się rodzi. Co ważniejsze, interesowało go również to, jakie istota ludzka posiada osobiste możliwości rozwijania własnych potencjałów (zdolności, inteligencji). W ostatnich latach dodaje się także kolejną inteligencję/zdolność specjalną, traktując ją jako niemal nadrzędną – inteligencję duchową.

Dziesięć inteligencji, które dalej opisujemy, 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, jeśli zostaną rozpoznane. Wiemy też, kierując się założeniami tej teorii, że każdy człowiek rodzi się, posiadając wszystkie typy inteligencji. W trakcie życia (rozwoju) niektóre z nich 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. Schemat inteligencji wielorakich, które w każdym przypadku stanowią indywidualną kombinację zdolności dominujących u poszczególnych ludzi, przedstawiono poniżej (schemat 1).

Thomas Armstrong (1999, 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).



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

Teoria wielorakiej inteligencji zyskała dużą popularność, a jej główne tezy przedstawili Thomas Armstrong (2009) i Howard Gardner (2009a). Do najważniejszych należą następujące:

1. Każda jednostka posiada wszystkie rodzaje inteligencji, ale w rozwinięte w nierównym stopniu: funkcjonują one w każdym przypadku w indywidualny, niepowtarzalny sposób.
2. Człowiek może mieć zarówno dobrze rozwinięte wszystkie rodzaje inteligencji, jak i 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 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 rozwoju należy zatem uwzględniać własne zdolności i wrodzone predyspozycje – zgodnie z nimi dokonywać wyboru toku kształcenia, zawodu i sposobu życia, który jest dla danej jednostki odpowiedni i może stanowić źródło satysfakcji życiowej.

1.1. Charakterystyka różnych typów inteligencji/zdolności specjalnych

Howard Gardner (2009a,b) i Thomas Armstrong (2009) przedstawiają wyczerpujące listy cech, dzięki którym można zidentyfikować (diagnozować) najsilniej i najściślej rozwinięte inteligencje. Ponadto autorzy ci określają też ich znaczenie dla wyboru ścieżki zawodowej, co pozwala dopasować poszczególne zdolności i zasoby do celów zawodowych. Z perspektywy edukacyjnej natomiast ważny jest ten element koncepcji, który wskazuje na konieczność „odmiennego uczenia i uczenia się” osób posiadających odmienną konfigurację osobistych potencjałów, a więc różne powinny być 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, stąd 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. Przy-



padek 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 angażowane 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 psycholodzy” (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, bez problemu czyta 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 dłoń 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. Osoby z inteligencją muzyczną potrafią odtwarzać melodię po jednokrotnym usłyszeniu, lubią tworzyć muzykę, słuchać i naśladować ją, podobnie jest z akcentem w uczeniu się nowego języka. **ZAWODY:** np. didżej, muzyk, lutnik, stroiciel fortepianów, sprzedawca instrumentów muzycznych, muzykoterapeuta, autor piosenek, inżynier w studio nagraniowym, kompozytor, dyrygent, instrumentalista, śpiewak, nauczyciel muzyki, kopista nut.

4. **Zdolności cielesno-kinestetyczne.** „Wyszkolenie 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, łatwo wyczuwamy, jak jeździć na rowerze, szybko i sprawnie parkować samochód, jak tańczyć lub łąpać i rzucać przedmioty. Jak gdyby wie to nasze ciało, a proces ten 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/modelka, zawodowy sportowiec, gimnastyk, nauczyciel wychowania fizycznego, tancerz, choreograf, aktor, rzeźbiarz, chirurg, mechanik, rzemieślnik, stolarz, jubiler, 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 przyrody, 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 pięcioletki 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 bezpo-



średnio 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, hodowca sadów i winorośli, 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 to talent do stosowania słów w mowie i w piśmie, a 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. Inteligencja lingwistyczna najbardziej wpisuje się we współczesny model edukacji, stąd sukces szkolny jest łatwiejszy dla obdarzonych nią osób. **ZAWODY:** np. pisarz, dziennikarz, publicysta, polityk, prawnik, tłumacz, prezenter radiowy i telewizyjny, nauczyciel, sprzedawca, bibliotekarz, archiwista, poeta, pisarz, dziennikarz, sekretarz, logopeda, stenotypista.
7. **Inteligencja interpersonalna** (społeczna). Osoby przejawiające ten potencjał najlepiej rozumieją świat, obserwując go oczyma innych ludzi, zaś uczą się przez kontakt z drugim człowiekiem. Inteligencja ta 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 między ludźmi, docenianie perspektywy innych z wrażliwością na ich motywacje, nastroje i intencje; efektywne angażowanie się w interakcje z jedną osobą lub większą grupą w sytuacjach codziennych lub szkolnych czy w 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, 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, by osiągnąć własne cele; 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; bywa 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. Jednostki takie cechuje wysoki poziom samoświadomości, samodyscypliny i dążenie do działania sensownego (lubią wiedzieć, dlaczego wykonują dane zadania). Rozwój tego typu inteligencji następuje przez dostarczanie sobie możliwości eks-



presji 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*. Ważny jest tu 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 rozmyślniach, mają poczucie, że są one obce większości ludzi (poczucie własnej odmienności). **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 rozeznaczyć 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 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 życiowej. Doświadcza pełni życia, jego sensu i celowości, ma poczucie zjednoczenia ze światem i ludźmi, odczuwa wezwanie od siły wyższej do robienia rzeczy dobrych. **ZAWODY**, w których szczególnie często spotyka się ludzi ze zdolnościami duchowymi: np. filozof, teolog, duchowny, ale też artysta i osoba pracująca z ludźmi: pedagog, pracownik socjalny, psycholog, 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, a zapewne ich powiązanie wynika z procesu rozwoju. Nie mamy jednak dostatecznych, empirycznych dowodów na to. Katalog proponowanych ćwiczeń częściowo uwzględnia te powiązania (pewne ćwiczenia służą rozwojowi różnych zdolności).

Przygotowany zestaw ćwiczeń odnosi się zatem 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. zdolności cielesno-kinestetyczne.

Ćwiczenia opracowane zostały przez autorów podręcznika, ale należy pamiętać, iż w pracy grupowej istnieje pewna kategoria ćwiczeń stanowiących już dzisiaj własność publiczną, np. głośny telefon, stąd trudno o bezpośrednie odniesienia do literatury. Zawsze, gdy było to możliwe, autorzy podają bezpośrednie źródło pochodzenia ćwiczeń lub źródło inspiracji do ich modyfikacji czy tworzenia. Jednak czasami było trudno jednoznacznie podać źródło inspiracji, gdyż część podanych w poradniku ćwiczeń to zadania stosowane przez autorki/autorów w pracy szkoleniowej.



Ćwiczenie 1. Puzzle

Materiały: trzy zestawy po trzy opowiadania, wydrukowane i podzielone na kawałki

Celem ćwiczenia jest doskonalenie zdolności logicznego myślenia, układanie faktów w logicznej kolejności. W miarę możliwości warto wybrać literaturę, która zainteresuje uczestników. Jeśli będą się podczas ćwiczenia dobrze bawić, efekty będą z pewnością lepsze.

Podziel uczestników na trzy grupy. Rozdaj im wymieszane ze sobą trzy opowiadania. Zadaniem uczestników jest ułożenie ich w trzy odrębne historie. Po zakończeniu pracy mają oni krótko zreferować jej wyniki. Omówienie ćwiczenia przebiega na dwa sposoby: jeśli uda się odtworzyć dokładnie historię, warto podkreślić walory pracy grupy i logikę ich działań. Jeśli pojawią się różne historie, zaprosz uczestników do dyskusji na temat tego, co kierowało ich wyborami. Podsumowanie dyskusji powinno zawierać elementy podkreślające, że wszystkie opowieści są dobre.



Ćwiczenie 2. Generator opowieści

(ćwiczenie inspirowane jest grą StoryCubes; można wykorzystać oryginalną grę)

Materiały: kości do gry, kilkanaście kartek papieru A4, nożyczki

Celem ćwiczenia jest doskonalenie zdolności logicznych. Każdy element ćwiczenia inspiruje do podejmowania decyzji opartych na logicznych przesłankach, dlatego warto jest dopytywać o źródło inspiracji, motywy czy powody dokonywania takich, a nie innych wyborów. Jest możliwe, że choć ćwiczenie polega na tworzeniu pewnych opowieści, to będą one tylko dodatkiem do procesów decyzyjnych, które właśnie są doskonałe, dlatego istotne jest, by właśnie na te procesy kłaść nacisk w ćwiczeniu.

Podziel uczestników na cztery zespoły. Każdy zespół ma stworzyć około dwudziestu haseł, które posłużą do generowania losowych opowieści. Hasła mogą mieć charakter ogólnych i krótkich opisów typu: „daleka podróż” czy „zielona dolina”, lub nawet pojedynczych słów, np. „zamek”, „dom”. Poszczególne hasła i opisy zapisywane są luźno na kartkach papieru, następnie tniemy kartki na paski z hasłami. Hasła numerujemy i rozkładamy na stoliku lub podłodze.

Następnie prosimy uczestników, by ustalili zasady rzucania kośćmi, dopasowane do liczby wygenerowanych haseł tak, by była możliwość wylosowania każdego z przygotowanych numerów. Po wymyśleniu zasad, przeprowadzamy symulację, czy system został prawidłowo stworzony. Każda grupa, rzucając kośćmi, losuje dziewięć haseł. Na bazie haseł tworzone są historie, które następnie każda grupa prezentuje na forum.



Ćwiczenie 3. Kalambury rysunkowe

Materiały: flipchart, pisaki

Celem ćwiczenia jest doskonalenie umiejętności wizualizacji, tworzenia symbolicznych opisów zjawisk i procesów. Bardziej istotny od zgadywania jest proces tworzenia nowych symboli, dlatego warto zwrócić uwagę, by nadmiernie nie ułatwiać zgadywania.

Należy dokonać podziału uczestników na dwie grupy. Każda z nich osobno wymyśla około pięciu haseł do zgadnięcia. Hasła powinny być dosyć skomplikowane, ale można zacząć do łatwiejszych i stopniować poziom trudności. Mogą to być tytuły filmów, nazwy czynności, opisy konkretnych zjawisk społecznych. Dobrze jest ustalić określone kategorie haseł, co pomoże we właściwej interpretacji symboli.

Hasła po kolei przekazywane są wybranym uczestnikom drugiej grupy, którzy przekazują je, rysując skojarzenia na flipcharcie. Nie mogą się odzywać, wszelkie komentarze mogą przekazywać tylko za pomocą gestów.




Ćwiczenie 4. Plakaty reklamowe

Materiały: papier A3, pisaki

Celem ćwiczenia jest doskonalenie umiejętności przekształcania opisów rzeczywistości na symbole i rozpoznawalne znaki.

Dokonujemy podziału uczestników na dwie grupy. Każda z nich osobno wymyśla około pięciu haseł lub działań, które warto propagować w jakimś obszarze życia społecznego. Grupy przekazują sobie nawzajem po jednym hasle, do którego trzeba przygotować plakat reklamowy. Na przygotowanie plakatu warto przeznaczyć około 10 minut. Grupa musi razem ustalić, co ma być na plakacie, jaką symbolikę wykorzysta i z jakiego powodu. Każdy element plakatu trzeba będzie następnie uzasadnić na forum klasy. Warto uczulić uczestników, że istotą ćwiczenia nie jest przygotowanie wytworu w sensie artystycznym, tylko plakatu, który zawiera określoną symbolikę.

Ćwiczenie można wzbogacić o dyskusję na temat tego, jak uczestnicy reagują na plakaty reklamowe czy kampanie społeczne: co ich przekonuje, a co nie, co szczególnie przyciąga ich uwagę.




Ćwiczenie 5. Rapowanie

Celem ćwiczenia jest doskonalenie szeroko rozumianych umiejętności muzycznych, wycucia rytmu, dopasowania słów do struktury utworu.

Należy podzielić uczestników na cztery „części” – zespoły. Każda z wyłonionych grup ma zadanie wymyślić kilka prostych i w miarę możliwości zabawnych historii. Następnie



historie przekazywane są z grupy do grupy zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Każda z nich ma za zadanie przygotować „raperski” utwór, na bazie historii. W kolejnym etapie wybrani uczestnicy „rapują”, opowiadając historię, w tym samym czasie reszta ich grupy udziela im wsparcia, wybijając czy wyklaskując rytm. W przypadku zgranej klasy można zachęcić do większej aktywności, wydawania zabawnych dźwięków, wokaliz itp.



Ćwiczenie 6. Choreograf

Celem ćwiczenia jest doskonalenie umiejętności łączenia ruchu i rytmu, znajdowania harmonii ruchu i wycucia rytmu. Ważny jest tu proces symbolicznego przekazywania treści, dopasowania do tła dźwiękowego. Sam wymiar artystyczny ma znaczenie drugorzędne.

Zespół należy podzielić na cztery grupy. Każda z nich ma za zadanie wymyślić kilka prostych, ale w miarę możliwości zabawnych historii. Następnie są one przekazywane z grupy do grupy, zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Każda ma za zadanie przygotować „baletową” opowieść przekazaną tańcem, pantomimą i gestami. Pozostała część grupy ma zapewnić tło dźwiękowe przedstawienia. Dobrze jest rozpisać i rozplanować historię, można sporządzić jej zapis w postaci np. komiksu.



Ćwiczenie 7. Relaksacja przy muzyce

Część doświadczeń związanych z rozwojem inteligencji muzycznej wymaga zwyczajnie kontaktu z muzyką. Przygotuj spokojny utwór muzyczny, najlepiej instrumentalny, zaproś uczestników do relaksacji. Poproś ich, by usiedli wygodnie, zamknęli oczy, uspokoili oddech i przeznaczili kilka minut tylko na słuchanie muzyki.



Ćwiczenie 8. Balon

Celem ćwiczenia jest doskonalenie czegoś, co można nazwać „wewnętrzną mapą naszego ciała”. Świadomość własnego ciała, czy wycucie równowagi, to ważne elementy wielu złożonych zachowań. W tym ćwiczeniu dodatkowo uczestnicy współpracują ze sobą w bezpośredniej bliskości.

Należy zaprosić ich na środek sali, poprosić, by ustawili się w kole, trzymając się za ręce. Następnie wszyscy uczestnicy zaczynają się cofać, „naprężając” powstałe koło. Młodsze klasy oraz bardziej żyte grupy można zachęcić do odśpiewania dziecięcej piosenki: „Baloniku mój malutki, rośnij duży ogromniutki. Balon rośnie, że aż strach. Przebrał miarkę – no i trach”. Na „trach” lub wybrany znak uczestnicy puszczaają swoje ręce i idą szybko do środka sali z wyciągniętymi rękami. Łapią szybko losowo wybrane dłonie, tak, by każdy kogoś trzymał za ręce. Od tego momentu zadaniem grupy jest rozplątanie powstałego węzła w taki sposób, by bez puszczenia swoich rąk znów utworzyć koło.



Ćwiczenie 9. Rozpoznaj kształt

Materiały: zestaw kilkunastu niewielkich przedmiotów, najlepiej o złożonych kształtach (możemy poprosić wcześniej uczestników, by przynieśli ze sobą jakieś niewielkie przedmioty); sami przynosimy słoik dżemu, serek lub inne półpłynne produkty spożywcze, miskę z wodą, mydło, ręczniki papierowe; ten element ćwiczenia powinien być dla uczestników niespodzianką

Celem ćwiczenia jest doskonalenie umiejętności łączenia doświadczeń cielesnych z opisami i symbolami, przekładania doświadczeń cielesnych na zrozumiałe dla innych opisy.

Można wybrać ochotników lub – jeśli jest to trudne – wylosować kilku uczestników. Pierwszy wychodzi na środek, zamyka oczy i dostaje do ręki jeden z przedmiotów. Jego zadaniem jest opisać, co to jest i do czego służy. W przypadku zestawu prostych kształtów uczestnik może go dotykać tylko palcami. Po kolei uczestnicy ćwiczenia opisują poszczególne przedmioty. W pewnym momencie należy położyć na wyciągniętej ręce łyżkę dżemu czy inny produkt spożywczy. Warto zatroszczyć się o to, by przestraszony uczestnik nie pobrudził siebie lub innych produktem. Należy zapewnić możliwość umycia rąk.

Warto w instrukcji podać także polecenie opisywania przedmiotów, które się dotyka, wskazując np. cechy, jakie decydują o tym, że rozpoznawany jest dany przedmiot. Warto też zadbać, by inni uczestnicy nie widzieli wcześniej danych przedmiotów lub produktów (jeśli to oni je przygotowują).



Ćwiczenie 10. Niewerbalny głuchy telefon

Celem ćwiczenia jest doskonalenie wysyłania i odbierania sygnałów mowy ciała, symbolicznego przekazywania idei tego, co chcemy przekazać.

Wybieramy czterech ochotników, z których trzech prosimy o wyjście z sali. Pierwszemu z ochotników należy przekazać po cichu opis jakiejś czynności, np. prania ręcznie zestawu skarpet czy robienia pizzy. Drugi ochotnik zostaje poproszony do sali. Pierwszy ochotnik niewerbalnie, bez słów, pokazuje przydzieloną mu czynność. Nie można się odzywać, dopowiadać itp. Po zakończeniu pokazu prosimy kolejnego ochotnika. Drugi ochotnik, ten który przed chwilą oglądał pokaz, stara się możliwie wiernie pokazać to, co widział, odtwarzając ruchy i zachowania. Niewerbalny głuchy telefon trwa do momentu aż ostatni ochotnik zobaczy przekazywaną czynność. Począwszy od ostatniego ochotnika, każdy po kolei mówi, co jego zdaniem było pokazywane. Omówienie ćwiczenia powinno uwzględniać to, jakie elementy są kluczowe dla możliwie wiernego przekazania dalej komunikatu.



Ćwiczenie 11. Zwierzęta jak ludzie

Materiały: zestaw tekstów do odczytania uczestnikom dyskusji (załączniki)

Celem ćwiczenia jest uświadomienie miejsca człowieka w środowisku przyrodniczym, zwiększenie wrażliwości na to, jak ludzkie działania przekładają się otaczające nas środowisko.

Należy przeczytać uczestnikom opisy zwierząt zachowujących się jak ludzie. Po każdym opisie należy zaprosić do dyskusji na temat sposobu traktowania zwierząt przez ludzi. Rozmowa jest prowadzona według zasady: jak są traktowane zwierzęta, a jak powinny być traktowane. Można dyskusję poszerzyć o motywy kierujące ludźmi dotyczące złego lub dobrego traktowania zwierząt.

Załączniki:

Tekst 1. Gorylica Koko

„Koko nauczyła się języka migowego, kiedy miała około roku. Teraz, w wieku czterdziestu 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 mruczenia. 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 – ogromne 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 kg, 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. Zabawa w definiowanie „trudnych słów”

(opracowanie własne, na podstawie C. Rose, M. Taraszkiewicz 2010)

Ćwiczenie polega na losowaniu trudnych słów/pojęć ze słownika (może być to *Słownik języka polskiego* lub dla utrudnienia i lepszej zabawy *Słownik wyrazów obcych*), a następnie układaniu z nimi zdań na podstawie pierwszego skojarzenia z brzmieniem wyrazu (sugerującym jego znaczenie).

Można wstępnie (1) przygotować listę pojęć trudnych dla osób w danym przedziale wiekowym, następnie (2) posłużyć się strategią losowania pojęć i (3) układania z nimi zdań (z uwzględnieniem ich znaczenia nadanego przez uczniów), a następnie próbą ich (4) zdefiniowania. Na zakończenie ćwiczenia można (5) przedstawić prawidłowe definicje pojęć, jeśli zostały przez uczniów źle lub w sposób niepełny zdefiniowane, a także ponownie polecić (6) ułożenie zdań z prawidłowo już zdefiniowanymi pojęciami.



Ćwiczenie 13. Zabawa w „wymyślanie haseł/pseudonimów”

(opracowanie własne)

Ćwiczenie polega na wymyślaniu haseł określających własną szkołę, grupę lub konkretne osoby, a także jakieś ważne wydarzenia z życia szkoły lub środowiska, z argumentowaniem ich charakterystyką określonego podmiotu/przedmiotu/wydarzenia.

1. Pierwszą czynnością jest wymyślenie zadań, czyli określenie zdarzeń, podmiotów, dla których uczniowie mają wymyślić hasło lub pseudonim.
2. Kolejna czynność polega na dokonaniu charakterystyki owych zdarzeń lub przedmiotów czy osób.
3. Na podstawie dokonanej charakterystyki uczniowie formułują hasło lub pseudonim, który ma odzwierciedlać najważniejsze cechy.
4. Na koniec uczniowie uzasadniają, dlaczego wskazane przez nich cechy odzwierciedlają stworzone hasło/pseudonim.

Uwaga: Należy dążyć do tego, by tworzone hasła były w jak największym stopniu oryginalne, metaforyczne, a także formułowane na podstawie „szerokich” definicji (wielu cech, które opisują osobę, inne podmioty lub wydarzenia).



Ćwiczenie 14. Zabawa w zespołowe konstruowanie opowiadania, w tym przez „głuchy telefon”

(opracowanie własne)

Ćwiczenie może mieć dwie formy: ustną lub pisemną. Uczniowie pracują w zespołach kilkuosobowych (krótsze opowiadania) lub większych (dłuższe opowiadania), które tworzą odrębne historie.

- 1) **Forma ustna** polega na dodawaniu do zdania, sformułowanego przez jednego z członków zespołu lub osobę prowadzącą zajęcia, kolejnej części historii (aż do ostatniej osoby w zespole). Historia ta jest nagrywana. Po jej zakończeniu należy ją przesłuchać i dokonać próby analizy pod względem jej oryginalności, logiki, zastosowanych środków wyrazu itp. Historię można/należy poprawić pod względem językowym, dodając więcej środków stylistycznych, tak by powstało „prawdziwie interesujące i oryginalne opowiadanie”.
- 2) **Forma pisemna** polega na dopisywaniu do zdania zaproponowanego przez wybraną osobę, lub prowadzącego, kolejnych części opowieści, tak by tworzyła logiczny ciąg. Różnica polega na tym, że osoby w zespole nie wiedzą, jaki jest dalszy ciąg historii. Ostatnia osoba w zespole, po dodaniu własnej części, czyta całość „opowiedzianej” przez zespół historii. Następuje dyskusja na tematy podobne jak w pierwszej wersji, uzgodnienie i poprawienie historii. Można także zadać jako „pracę samodzielną” poprawienie wspólnej wersji opowiadania i od-

czytanie poprawionych wersji na kolejnym spotkaniu (jeśli mamy więcej czasu, można to zadanie wykonać w trakcie jednego spotkania).

Ćwiczenie 15. Posługiwanie się metaforami i porównaniami oraz ich tworzenie (opracowanie własne z wykorzystaniem materiałów K. J. Szmidt, 2010, 2013)

Celem ćwiczenia jest rozumienie, wyjaśnianie i konstruowanie metafor (przenośni) oraz formułowanie porównań i zrozumienie ich źródeł. Wymaga to wstępnego zrozumienia istoty różnicy między metaforą (np. starość to wieczór życia), która przypomina zagadkę (dostrzeganie podobieństw w rzeczach niepodobnych), a porównaniem (np. uparty jak osioł), która zagadką nie jest, a jedynie odnosi się do dostrzeżenia podobieństwa (wspólna cecha dwóch zjawisk).

- a) **Rozumienie i wyjaśnianie metafor** – wstępnie wiąże się z odnajdywaniem tych, które funkcjonują w życiu codziennym lub przykładów z literatury, np. wilczy apetyt, głucha cisza, kielich goryczy, wstęga rzeki, smutny widok, szczyt lenistwa, bujna zieleń, twardy sen, maślane oczy, zajęcze serce, widmo głodu, tory myśli, ognisko choroby, drapacz chmur, klucz żurawi, słomiany wdowiec, słodkie lenistwo, korek uliczny, brudne myśli, nogi z ołowiu, końskie zdrowie, ciężkie powieki, cięty język, zakamarki serca, kulisy polityki, spektakl piłkarski, wyrzuty sumienia, kręgi władzy, mijanie się z prawdą, bieg po zdrowie, syreni śpiew.
- b) **Rozumienie źródeł porównań** – wstępnie wymaga odnajdywania potocznych porównań, np. uparty jak osioł, gorąco jak w piecu, nudno jak u cioci na imieninach, zmierzch jak tłumy cieni, zdrowy jak rydz, zadziorny jak kogut, usta czerwone jak ogień, dumny jak paw, błydy jak ściana, ślepy jak kura, bazgrze jak kura pazurem, mądry jak sowa, głodny jak wilk, piękna jak Afrodyta, mądra jak Atena, kolorowe jak tęcza, głuchy jak pień, czerwony jak burak, wielki jak dąb, głupi jak but; a następnie dokonuje się analizy ich źródeł.
- c) **Tworzenie metafor i porównań** – wstępnie wymaga wyboru pojęć z życia codziennego lub pojęć abstrakcyjnych, z którymi mają być tworzone skojarzenia, np. życie (życie jak kromka chleba), śmierć (śmierć jak noc, koniec dnia), starość (wieczór życia); szkoła (jak buda psa), praca (katorżnicza praca), miłość (gorąca miłość, płomień miłości); jest to podstawa do poszukiwania i tworzenia metafor i porównań; zadanie może być indywidualnie lub grupowo wykonywane, zaś omówienie powinno odbywać się w grupie;
- d) **Dodawanie własnych skojarzeń** – można posłużyć się tekstami piosenek lub wierszy, w których zawarte są porównania i metafory, wówczas jednak prosimy o znalezienie innych wobec pierwowzoru, np. z tekstu piosenki Ewy Demarczyk: „Masz takie oczy zielone, zielone jak letni wiatr zaczarowanych lasów i zaczarowanych malw...” „Masz takie usta czerwone, czerwone jak pożar zórz, za-



czarowanych ranków i zaczarowanych róż...”; prosimy o inne, ale równie piękne i poetyckie zakończenie wykorzystanych fraz:

Masz takie oczy zielone jak...,

Masz takie usta czerwone jak... .



Ćwiczenie 16. Figielki etymologiczne

(opracowanie na podstawie K. J. Szmidt 2013, s. 121-122)

Ćwiczenie polega na tworzeniu nowych słów, stanowiących wyrazy nieistniejące dotąd w słowniku polskim, a następnie ich definiowaniu. Jako przykłady podajemy znane figury etymologiczne (wyrazy o wspólnym rodowodzie, ale o nowym znaczeniu), mające pochodzenie od znanych nazw zwierząt, np.:

- a) komar – przekomarzać się,
- b) cietrzew – zacierzewić się,
- c) sęp – zasępzić się,
- d) sowa – osowiała,
- e) baran – zbaranieć,
- f) papuga – papugować,
- g) świnia – świnić.

Zastanawiamy się wspólnie nad ich pochodzeniem i źródłem znaczenia (np. czy naprawdę baran baranieje, a komary się przekomarżają, sowa jest osowiała, a sęp jest zasępiony).

Następnie w grupach dyskutuje się możliwość utworzenia nowych słów, posługując się nazwami znanych zwierząt. Zadaniem zespołu jest wypracowanie definicji znaczenia nowych wyrazów (czasowników lub innych części mowy), utworzonych od nazw zwierząt jako pochodnych ich cech, np.:

- a) kogut – zakogucić się/skoguciały,
- b) krowa – skrowić się/skrowiały,
- c) mysz – zmysieć/zmysiały,
- d) słoń – zesłonić/zesłoniały.

Uwaga: Ważne jest, by tworzyć plastyczne definicje czynności, korzystając z opisów cech charakterystycznych danych zwierząt (nawet wymyślonych i fantastycznych – istotna jest umiejętność argumentacji i przekonywania innych). Następnie należy przedstawić własne argumenty w formie naukowego odczytu, dokumentującego zasadność powstania tych nowych słów. Każda grupa przedstawia swoje pomysły w formie odczytu czy miniwykładu, otrzymuje też informacje zwrotne, dotyczące zasadności i sposobu argumentacji oraz wyczerpywalności skonstruowanych definicji.



Ćwiczenie 17. Zabawa w twórczość literacką inspirowaną codziennym życiem uczniów (opracowanie własne)

Ćwiczenie wymaga wstępnego skatalogowania ważnych problemów lub sfer życia, których wytwory (piosenki, limeryki, poematy epickie, fraszki) będą dotyczyć np. takich tematów jak: moja klasa, moja rodzina, moja szkoła bądź też konkretnych osób z otoczenia (wówczas jednak musimy zadbać o to, by wytwory te nie uraziły osób, których będą dotyczyły).

Można też organizować konkursy literackie na najlepsze wytwory (w różnych formach) opisujące przyjęte kategorie, np. limeryk i fraszka na temat szkoły i różnych jej elementów; poemat o miłości do szkoły, konkurs na hymn klasy lub szkoły. Warto zadbać o demokratyczny wybór „sędziów oceniających” lub wykorzystać formę „plebiscytu”, a także jakąś nagrodę.



Ćwiczenie 18. Konstruowanie krzyżówek i quizów

(opracowanie własne)

Ćwiczenie polega na losowaniu wyrazów, np. ze słownika (języka polskiego, wyrazów obcych), lub można wykorzystać podręcznik przedmiotowy, w którym w danym zakresie materiału pojawiają się nowe pojęcia (mogą to być podręczniki z różnych przedmiotów, można także wykorzystywać listę zawodów), a następnie na takim ich zdefiniowaniu, by możliwe były do odgadnięcia przez innych uczniów. Praca może mieć charakter indywidualny lub zespołowy (przygotowanie pojęć), natomiast jej efekt, zależnie od formy (krzyżówka, quiz) zawsze sprawdzany jest i omawiany w zespole.

1. **Krzyżówka** – po zdefiniowaniu pojęć uczeń lub zespół przygotowuje format krzyżówki, która zawiera poszczególne hasła ułożone w pionie i poziomie; krzyżówka następnie jest rozwiązywana przez inny zespół; wspólnie omawia się pojawiające się trudności w odgadnięciu wyrazów, jeśli takie były, wskazując głównie na sposób definiowania pojęć (konkretność, jasność, precyzję); można też zorganizować konkurs na najlepiej skonstruowaną graficznie i językowo (poprawność definicji) krzyżówkę (liczba odgadniętych haseł).
2. **Quiz** – po zdefiniowaniu pojęć uczeń lub zespół przygotowuje zestaw pytań lub zagadek na odrębnych karteczkach lub kartonikach, który wykorzystywany jest w grze, np. można przyjąć formułę gry „Jeden z dziesięciu” (stopniowe eliminowanie osób z gry, które nie odgadły zagadki, nie odpowiedziały na pytania). Po przeprowadzeniu gry omawia się – jak powyżej – sposób sformułowania zagadek, niejasności językowe i logiczne w sformułowanych zagadkach czy pytaniach, które utrudniały uczniom odgadnięcie rozwiązania (warto zadbać o to, by poziom wiedzy uczniów nie ograniczał w zbyt wielkim stopniu rozwiązania zagadek, czyli pracować na materiale dopasowanym do poziomu intelektualnego).



Ćwiczenie 19. Jak działam w świecie – co myślę o sobie i innych?

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

Ćwiczenie polega na analizie postaw życiowych uczniów w ujęciu analizy transakcyjnej. Postawy życiowe, jakie przyjmuje człowiek, wynikają z jego 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 dwa 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 i na tej podstawie spróbuj określić, jaki jesteś zwykle Ty, a jacy są inni ludzie?”

1. Jakim zwykle jestem człowiekiem w relacjach z innymi? (wpisz 5 cech)

.....

2. Jacy są zwykle inni ludzie w relacjach z Tobą? (wpisz 5 cech)

.....

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

- a) Jeśli dominują pozytywne opisy siebie, a negatywne innych, prezentują postawę: „Ja jestem OK, ty nie jesteś OK”.
- b) Jeśli dominują negatywne opisy siebie, a pozytywne innych, prezentują postawę: „Ja nie jestem OK, ty jesteś OK”.
- c) Jeśli więcej jest pozytywnych opisów siebie i innych (po 3), prezentują postawę: „Ja jestem OK, ty jesteś OK”.
- d) Jeśli więcej jest negatywnych opisów siebie i innych (po 3), 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 przydatne podczas rozmowy:

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

Ćwiczenie 20. Jak zwykle zachowuję się w kontakcie z innymi ludźmi?

(opracowanie na podstawie D. W. Johnson 1992)

Ćwiczenie to pozwala odkryć, w jaki sposób uczeń nawiązuje kontakty i jak działa w grupie – jakie są jego wzory zachowań w relacjach z innymi ludźmi. Praca ma charakter grupowy, a więc uczniowie dzielą się na małe grupy (3–5 osób), ale inicjuje je praca indywidualna. Uczniowie indywidualnie wypełniają listę właściwości, według następującej instrukcji: *„Poniższe czasowniki opisują niektóre sposoby ludzkiego działania i odczuwania. Pomyśl o swoim zachowaniu w interakcji z innymi ludźmi – co czujesz i co robisz? Szczególnie wówczas, gdy sytuacja jest trudna, konfliktowa albo wymaga szybkiego podjęcia decyzji, lub organizowania jakiegoś działania ważnego dla wszystkich. Wybierz z listy i zaznacz pięć takich określeń, które najlepiej opisują Twoje zachowanie, gdy chcesz, by działanie w grupie było jak najbardziej efektywne”*.

LISTA CZASOWNIKÓW

1. analizuję
2. asystuję
3. buntuję się
4. cofam się
5. kieruję
6. krytykuję
7. nie zgadzam się
8. odchodzę
9. osądzam
10. porozumiewam się
11. radzę
12. rezygnuję
13. rozpoczynam
14. rządzę
15. unikam
16. akceptuję
17. uzgadniam
18. współdziałam
19. wymuszam
20. zgadzam się

Uczniowie w grupach analizują wybrane przez siebie właściwości, prosząc o opinię inne osoby z zespołu, czy widzą ich podobnie „jak oni samych siebie” (rozbieżności



w ocenie są analizowane w zespole: „dlaczego widzisz mnie inaczej, podaj jakiś przykład, który to potwierdza”).

Następnie każdy uczeń indywidualnie odczytuje własny wzór zachowania w relacjach, posługując się poniższym schematem. Należy na nim zakreślić pięć właściwości, które zostały użyte do opisanego swojego działania w grupie. Miejsce (kwadrat), w którym zostały zakreślone trzy lub więcej właściwości, reprezentuje sposób działania w relacjach w grupie, której uczeń jest członkiem (skłonność).

	Wysoka dominacja	Niska dominacja
Wysokie uspołecznienie	Radzę Uzgadniam Rządzę Rozpoczynam Kieruję	Zgadzam się Porozumiewam się Asystuję Współdziałam Wymuszam
Niskie uspołecznienie	Analizuję Krytykuję Nie zgadzam się Osadzam Buntuję się	Ustępuję Unikam Rezygnuję Odchodzę Cofam się

Interpretacja:

Lista jest ułożona według dwóch cech, czynników: dominacji (władzy, kontroli) i uspołecznienia (życzliwości, bliskości).

Wysokie uspołecznienie: skłonność do osobistego ustosunkowania się do ludzi i do dawania im w relacjach ciepła.

Niskie uspołecznienie: skłonność do bezosobowego traktowania innych i okazywania chłodu.

Wysoka dominacja: skłonność do kontrolowania tego, co dzieje się w relacjach (w grupie).

Niska dominacja: skłonność do poddawania się kontroli ze strony innych.

Pytania do dyskusji:

1. Czy widzisz siebie samego w taki sam sposób, jak widzą Cię inni?
2. Jaki styl działania w grupie jest najlepszy?
3. Czy zawsze ten sam styl działania w grupie jest równie dobry? Od czego to zależy?
4. Kiedy lepszy jest styl oparty na dominacji i relacjach bezosobowych?
5. Kiedy lepszy jest styl oparty na braku dominacji i relacjach osobistych?

Konstruowanie zasad działania w relacjach:

Na podstawie wszystkiego, czego dowiedziałaś/-eś się na temat tego, jak działasz w relacjach z innymi, jak jesteś przez innych spostrzegana/-y, a także przeprowadzonej dyskusji na temat sposobów działania w grupie spróbujcie sformułować pięć zasad dobrych relacji.

1.
2.
3.
4.
5.



Ćwiczenie 21. Co czują inni?

(opracowanie na podstawie N. Grochowska, R. Gugnacka 2002, D. W. Johnson 1992)

Ćwiczenie ma na celu kształtowanie świadomości znaczenia zdolności przyjmowania czyjejs perspektywy (zdolność emocjonalnego wczuwania się w odczucia innych ludzi), a także umiejętności trafnego empatycznego reagowania na czyjeś stany, uczucia i wydarzenia. Ćwiczenie można przeprowadzić w kręgu lub poprosić o indywidualne, pisemne odpowiedzi. Prowadzący zajęcia przedstawia kilka różnych sytuacji życiowych (bliskich osobom w danym wieku rozwojowym), prosząc o zastanowienie się, co czuł lub czułby każdy członek grupy w takiej sytuacji. W wersji ustnej, prosi się o wypowiedzi tylko osoby chętne do podzielenia się własnymi uczuciami. Przy wyborze wersji pisemnej każdy odpowiada na to pytanie. Dobór sytuacji życiowych jest dowolny.

Przykłady sytuacji: przyłapanie na ściąganiu, wystąpienie na szkolnej akademii, otrzymanie złej oceny ze sprawdzianu, brak możliwości uczestniczenia w szkolnej wycieczce, spóźnienie na lekcję, reprezentowanie szkoły na zawodach sportowych, brak otrzymania wymarzonego prezentu na urodziny, spotkanie z chłopakiem/dziewczyną, na której mi zależy, niemożność uczestniczenia w szkolnej zabawie.

Każdą sytuację życiową uczniowie opisują (ustnie, pisemnie), kierując się własnymi uczuciami, a następnie porównują je z odpowiedziami osób w grupie.

Instrukcja: Do różnych wydarzeń (kolumna 1), dopasuj przynajmniej trzy uczucia (kolumna 2), które towarzyszyły Ci lub mogłyby towarzyszyć w danej sytuacji. Jeśli nie ma tych uczuć w tabeli, możesz dodać własne.

Sytuacja:
Uczucia: 1)



- 2)
- 3)

PRZYKŁADOWE SYTUACJE I UCZUCIA

Wydarzenie	Przeżywane uczucie
Przyłapanie na ściąganiu	Jestem zmartwiona/-y
Wystąpienie na szkolnej akademii	Jestem radosna/-y
Otrzymanie złej oceny ze sprawdzianu	Jest mi głupio
Przyłapanie na kłamstwie	Jest mi wstyd
Nieemożność uczestnictwa w szkolnej wycieczce	Jestem oburzona/-y
Spóźnienie na lekcję	Jestem zła/-y
Reprezentowanie szkoły na zawodach sportowych	Jest mi przyjemnie
Brak wymarzonego prezentu na urodziny	Jest mi smutno
Spotkanie z osobą, na której mi zależy	Jestem niespokojna/-y
Nieemożność uczestniczenia w szkolnej zabawie	Odczuwam dumę
Nieprzygotowanie do lekcji	Płaczę
Brak zaufania ze strony innych	Wściekam się
Niesprawiedliwe oskarżenie	Czuję się spięta/-y
Nieotrzymanie spodziewanej nagrody	Jestem niespokojna(-y)
Fałszywe oskarżenie	Cieszę się
Konflikt z nauczycielem	Jestem zmieszana/-y
Konflikt z kolegą/koleżanką	Jestem niespokojna
Plotkowanie na swój temat	Czuję lęk
Inne...	Inne...

Następnie uczniowie pracują w parach – mogąc się wymieniać – analizując zgodność lub rozbieżność wskazanych w danych sytuacjach uczuć, a także przyczyny tej rozbieżności:

1. Co czułaś/-eś w danej sytuacji?
2. Dlaczego tak się czułaś/-eś?

Pytania do dyskusji:

1. Czy wszyscy ludzie w różnych sytuacjach czują to samo?
2. Od czego zależy to, w jaki sposób reagujemy na daną sytuację?
3. Czy łatwo jest przewidzieć, co czują inni w danej sytuacji?
4. Czy trudno jest odpowiednio reagować na czyjeś stany, uczucia? Dlaczego?

Ćwiczenie 22. Mapa własnego „ja”?

(opracowanie własne)

Uczniowie tworzą mapę własnego „ja”, czyli dokonują analizy własnych mocnych i słabych stron, odpowiadając sobie na pytania:

- Jakie są moje pozytywne cechy, a jakich w sobie nie akceptuję?
- W czym jestem dobra/-y, a gdzie mam deficyty?
- Co mogę, a czego nie mogę w sobie zmienić?

Zadanie polega na wypełnieniu tabeli, a następnie dyskusji na temat przypisanych sobie cech, poziomu ich akceptacji, znaczenia rozbieżności między „ja realnym” (jakim się jest) a „ja idealnym” (jakim się chce być), znaczeniem świadomości tego, co można zmienić i zmienić się nie da – dla kształtowania siebie, a także znaczeniem „konfliktu” między „chęcią zmiany” i „możliwością zmiany” dla poczucia zadowolenia z siebie i własnego życia.

Jaka/-i jestem?	
JAKA/-I JESTEM?	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.
Jaka/-i chcę być?	
JAKA/-I CHCĘ BYĆ?	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

Prosimy, by uczniowie podali po jednej cesze, którą (1) chcą, (2) mogą, (3) nie mogą zmienić w sobie, (4) co im przeszkadza w dokonaniu zmiany.



Co chcę zmienić?	Co mogę zmienić?	Czego zmienić nie mogę?	Co mi w tym przeszkadza?

Pytania do przemyślenia (ewentualnie dyskusji):

1. Jak duże są różnice pomiędzy tym, jaka/-i jestem a jaka/-i chcę być?
2. Jakie cechy chciałabym/-łbym najbardziej w sobie zmienić?
3. Jakie cechy mogę, a jakich nie mogę zmienić – nawet jeśli chcę?
4. Jakie ma dla mnie znaczenie to, że pewnych cech zmienić się nie da?



Ćwiczenie 23. Jakie są moje mocne strony?

(opracowanie własne na podstawie A. Arendarska i in., 2001)

Celem ćwiczenia jest rozwijanie świadomości głównie własnych zalet, ale i naturalnych osobistych ograniczeń, a także rozwijanie umiejętności do podejmowania zobowiązań dotyczących dokonywania zmian w sobie.

Ćwiczenie polega na samopisie dokonywanym przez uczestników zajęć, którym podajemy następującą instrukcję: *„Napisz minimum 10 zdań, które zaczynają się od słowa »Jestem...«. Pracuj szybko, nie zastanawiaj się nad wymyślaniem opisów siebie – zapisuj zdania, które »na gorąco« przychodzą Ci do głowy. Nie obawiaj się o ich treść i znaczenie, nie będą one bowiem odczytywane na głos.... Pisziesz tylko dla siebie.”*

Ćwiczenie jest realizowane w dwóch etapach.

Pierwszy etap – dotyczy określenia dominującej samooceny (pozytywnej, negatywnej, neutralnej) i jej znaczenia dla konkretnego człowieka.

Drugi etap – dotyczy uświadomienia i określenia obszarów i zakresu zmian, które uczeń chce w sobie dokonać.

1. Moja samoocena

Wpisz 10 zdań, które Cię opisują – wpisz od razu to, co przyjdzie Ci na myśl.

Zdania określające własną osobę	Opis
1. Jestem	
2. Jestem	
3. Jestem	
4. Jestem	
5. Jestem	
6. Jestem	
7. Jestem	
8. Jestem	
9. Jestem	
10. Jestem	

Poproś uczestników o dokonanie oceny zapisanych zdań według następujących zasad:

- obok opisu dotyczącego obiektywnej sytuacji (np. „jestem dzieckiem swoich rodziców”, „jestem siostrą”) należy wstawić (o),
- obok opisu, który uznawany jest jako pozytywny – znak „+”,
- obok opisu, który uznawany jest jako negatywny – znak „-”.

Poproś, by uczniowie zliczyli, jakiego typu oceny dominują w ich samoopisie: pozytywne, negatywne, neutralne.

Omów z uczniami uzyskane rezultaty, wstępnie wskazując, że niektóre cechy mogą być różnie oceniane, zależnie od kontekstu, sytuacji, np. upór może być cechą pozytywną, jeśli wiąże się z wytrwałością i konsekwentnym dążeniem do celu, lub negatywną, jeśli np. uprzymy się na „nicnierobienie” lub nie słuchamy argumentów, które mogą wpłynąć na zmianę naszego zachowania lub decyzji, którą podjęliśmy, a ta nie musi być słuszna lub dla nas dobra (typowy argument: nie, bo nie).

Pytania do dyskusji:

- Jakie opisy nas samych dominują i dlaczego?
- Dlaczego zwykle dominują oceny negatywne?
- Dlaczego należy myśleć o sobie dobrze, ale nie zapominać o własnych „wadach”?



2. Moje mocne strony

Wpisz po pięć cech pozytywnie opisujących mocne strony Twojego wyglądu, charakteru i napisz, co robisz najlepiej.

Mocne strony wyglądu	Mocne strony charakteru	Co robię najlepiej?
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.

Pytania do dyskusji:

1. Czy było mi trudno znaleźć swoje mocne strony?
2. Jakie cechy jest najtrudniej określić – wyglądu, charakteru, działania?
3. Dlaczego zwykle ludziom jest trudniej pisać o sobie dobrze? Dlaczego niektórzy nie mają z tym problemu?
4. Które z pozytywnych cech: wyglądu, charakteru czy działania, było najtrudniej określić i dlaczego?

Na zakończenie prosimy uczestników o porównanie obu części ćwiczenia:

1. Samoocena: „jaka/-i jestem”
2. „Moje mocne strony”.

Podajemy instrukcję: „Zastanów się nad tym, w jaki sposób dokonywałaś/-eś opisu siebie w pierwszej części ćwiczenia i jakie trudności miałaś/-eś w odnajdywaniu swoich mocnych stron. Na tej podstawie odpowiedz sobie na pytania:

1. Czy chcę dokonać w sobie jakichś zmian?,
2. Jakie cechy chcę w sobie zmienić?

Podjmij jakieś zobowiązania, zapisz je, włóż do koperty i zamknij ją.

MOJE ZOBOWIĄZANIA:

.....

.....

.....

.....

.....

Po jakimś czasie poproś uczniów, żeby sprawdzili: co mieli w sobie doskonalić oraz ocenili, co i na ile udało im się zrealizować.

Jeśli uważają, że nie udało im się osiągnąć tego, co było zaplanowane, zastanówcie się wspólnie, dlaczego tak się dzieje? Jeśli udało im się zrealizować założone cele, można przedyskutować trudności, jakie napotkali w ich realizacji? (Co było najtrudniejsze i dlaczego – oczywiście bez ujawniania celów, jeśli nie chcą.)

Ćwiczenie 24. Co jest w życiu ważne, co niezbędne?

(opracowanie własne na podstawie K. Ostrowska 1994)

Ćwiczenie polega na uświadomieniu sobie znaczenia hierarchii wartości w życiu człowieka, uzmysłowieniu, dlaczego uporządkowanie wartości i realizowanie ich zgodnie z zasadą: najważniejsze, ważne, mniej ważne, nieistotne, stanowi problem i jednocześnie konieczność. Ćwiczenie może być prowadzone grupowo lub można przygotować jego wersję do indywidualnej pracy nad systemem wartości. Można posłużyć się (w wersji grupowej) zestawem materiałów: świece różnej grubości, jakości i kształtu (co najmniej trzy), zapałki, arkusz odpowiedzi, pisaki lub kolorowe długopisy.

Prowadzący wyjaśnia cel ćwiczenia. Zapalając przygotowane świece, wskazuje po chwili, że świece palą się różnym płomieniem. Zadaje pytanie o znaczenie wielkości świec i danego przez nie płomienia. Wyjaśnia, że system wartości „działa podobnie”. Są wartości o różnym znaczeniu dla naszego życia i różni ludzie uznają za istotne inne wartości. Następnie prowadzący prosi uczestników, by na przygotowanych kartach pracy (arkusz odpowiedzi), zaznaczyli w dwóch kolumnach:

- 1) Co jest potrzebne, niezbędne dla życia człowieka (by przeżyć),
- 2) Co jest cenne, ważne dla człowieka (czyni go „bardziej człowiekiem”).

ARKUSZ ODPOWIEDZI „NIEZBĘDNE – WAŻNE”

Potrzebne – niezbędne	Cenne – ważne
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.
10.	10.



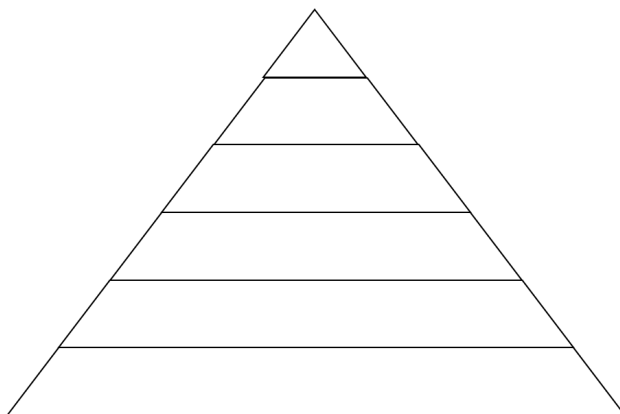
W obu kolumnach wpisuje się wartości od najważniejszej (nr 1) do najmniej ważnej – można wpisać dowolną liczbę obu typów wartości.

Uczestnicy pracują indywidualnie nad konstruowaniem obu hierarchii wartości, ale omawianie może odbywać się w parach lub w zespołach kilkuosobowych (dlaczego w taki sposób uporządkowali wartości?; co decyduje o tym, że jedne wartości są ważniejsze niż inne?; czy wartości mogą być ze sobą w konflikcie i kiedy tak się dzieje?; czy da się uporządkować wartości – cele tak, by nie powodowało to poczucia niezrealizowania jakichś ważnych wartości?; jakie jest znaczenie uporządkowania wartości dla człowieka?).

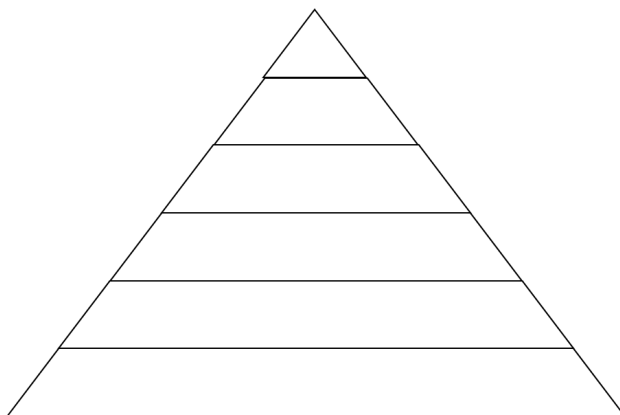
Na zakończenie uczestnicy konstruują wspólnie dwie hierarchie wartości, argumentując zasadność ich uporządkowania:

- piramidę wartości niezbędnych do życia (1),
- piramidę wartości cennych dla człowieka (2).

1. Piramida potrzeb – wartości niezbędnych dla życia



2. Piramida celów – wartości cennych dla człowieka



1.3. Słowniczek pojęć

Cielesno-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 przyjmowania 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 nieznanymi, 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 nieznanymi 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 udzielania sobie wskazówek, świadomość swoich mocnych i słabych stron.

Lingwistyczna inteligencja – zdolność do czytania i pisanie, przekładania logiki języka pisanego na wypowiedź ustną i odwrotnie, wrażliwość na wypowiedzane 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 Gardnera, 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 ulegać zmianie.

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 osiągnięcia 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, Londyn.
- 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, Nowy Jork, s. 231-247.
- Faliszewska J. (2007), *Teoria inteligencji wielorakich*, „Przegląd Oświatowy”, nr 7.
- Fisher R. (1999), *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, 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, Nowy Jork.
- Gardner H. (1995), *Leading minds: An anatomy of leadership*, Basic Books, Nowy Jork.
- Gardner H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, Nowy Jork.
- 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*, 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.
- Paul-Cavallier F. (2009), *Wizualizacja*, Rebis, Poznań.
- Rose C., Taraszkiewicz M. (2010), *Atlas efektywnego uczenia się*, Transfer Learning, 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 EDUKACYJNYCH

Dynamika zmian, jaką możemy obserwować we wszystkich dziedzinach naszego życia, wymaga wykształcenia u dzieci i młodzieży aktywnej postawy życiowej, dzięki której będą mogli przystosować się do zachodzących przemian. Z tego powodu zdolność twórczego myślenia coraz częściej wydaje się być cechą ze wszech miar pożądaną. Mówimy o twórczym dziecku, potem uczniu, który trafia do szkoły, aby rozwijać nowe umiejętności, oraz nauczycielu, który potrafi odkryć tkwiący w nim potencjał twórczy. Szkoły z założenia mają kształcić ludzi śmiałych, pomysłowych, odkrywczych, posiadających inicjatywę, których charakteryzuje zdolność wielokierunkowego myślenia oraz rozwiązywania problemów w sposób twórczy. Ten ostatni element zapisany jest nawet w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie twórczego potencjału wymaga rozwijania pewnego rodzaju umiejętności poznawczo-intelektualnych, które zostaną omówione poniżej.

2.1. Charakterystyka myślenia twórczego

Myślenie dywergencyjne

Za jeden z najistotniejszych czynników wpływających na potencjał twórczy człowieka uznawana jest zdolność myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego). Ten rodzaj myślenia wykorzystujemy, kiedy mamy do czynienia z zadaniami otwartymi, wymagającymi wytworzenia wielu pomysłów, np. pisanie wypracowania, gdzie uczeń może podzielić się własnymi przemyśleniami. Jest to przeciwieństwo myślenia konwergencyjnego (zbieżnego), które wykorzystujemy, kiedy pracujemy nad zadaniem zamkniętym, wymagającym znalezienia jednej poprawnej odpowiedzi, np. rozwiązywanie zadań według odpowiedniego wzoru, schematu. Ten rodzaj myślenia dominuje

w szkole, bo w dużej mierze mamy nastawienie na wiedzę pamięciową, umiejętność rozwiązywania testów, ale taki rodzaj działań niestety nie sprzyja rozwojowi myślenia twórczego. Dlatego warto szukać sposobów, które pozwoliłyby uczniom rozwiązywać zadania o charakterze dywergencyjnym. Część celów nauczania można osiągnąć, sprawdzając wiedzę i umiejętności nie tylko przy pomocy sprawdzianu z jedną właściwą odpowiedzią, ale np. w formie eseju lub realizacji grupowego projektu, w którym uczniowie będą mogli wykazać się takimi cechami dywergencyjnego myślenia, jak:

- płynność myślenia – generowanie wielu pomysłów w krótkim odstępie czasu; liczy się szybkość wymyślenia, liczba wymyślonych słów, sentencji, idei w określonym czasie; w mniejszym stopniu ważna jest jakość powstałych pomysłów;
- giętkość myślenia – generowanie wielu zróżnicowanych pomysłów; tutaj ważna jest jakość, różnorodność wymyślonych idei, zmiana kierunku myślenia, elastyczne podejście do rozwiązywanego problemu, tak aby móc dostosować się do zmieniających się okoliczności;
- oryginalność myślenia – generowanie idei niezwykłych, wychodzących poza schematyczne, stereotypowe postrzeganie problemu, ale jednocześnie połączona z sensownością, czyli pomysł musi być nie tylko inny, niecodzienny, ale także adekwatny do wymogów sytuacji problemowej;
- wrażliwość na problemy – dostrzeganie wad i niedostatków w rzeczach, sytuacjach, zjawiskach, które później mogą stać się bazą do wyeliminowania przeszkód lub innego spojrzenia na zagadnienie;
- elaboracja – staranność w dopracowaniu danego zagadnienia, estetyka wykonania, bogactwo uzupełnień i liczba szczegółów zawartych w opisie pomysłu, projektu (Szmidt 2007).

Myślenie pytajne (eksploracyjne)

Bardzo często to nauczyciel zadaje pytania, oczekując na właściwą odpowiedź. Tak wygląda nasz system nauczania i weryfikacji efektów kształcenia. Wiemy, jaką wiedzę i jakimi umiejętnościami powinien dysponować uczeń po zakończeniu danego działu. Rzadko zdarza się, że to uczeń zadaje pytania, a w myśleniu pytajnym właśnie o to chodzi. Tutaj zdobywanie wiedzy polega na poszukiwaniu, dociekaniu odpowiedzi na podstawie zadawanych pytań, które nie ograniczają się do wiedzy zastanej, ale wychodzą poza to, co już wiadome. W ten sposób pomagają w odkrywaniu nowych rzeczy lub modyfikowaniu i ulepszaniu istniejących. Myślenie pytajne wiąże się z ciekawością, zaangażowaniem w pracę nad danym zadaniem, chęcią głębszej analizy zagadnienia. Jeśli uczeń jest zaintrygowany tym, co mówi nauczyciel, zainteresowany tematem, chce go szerzej poznać, to wtedy dostrzega problemy (pewne nieścisłości,



wady, luki bądź niekonsekwencje w myśleniu i działaniu), zadaje pytania, które pozwalają mu zebrać dodatkowe informacje i zrozumieć przyczynę zjawiska (co?, kto?, gdzie?, w jaki sposób?), ale też wykroczyć poza dany zbiór informacji i rozwinąć je w nową wiedzę (co by było gdyby...?). Takie myślenie pozwala na redefiniowanie problemów, powtórne ich określenie, dzięki dostrzeżeniu innych aspektów sytuacji problemowej (Szmidt 2013). Przyjrzenie się problemowi z innej perspektywy daje nowy, nieznaný dotąd ogląd sytuacji, co pomaga zobaczyć rozwiązania, których wcześniej nie widzieliśmy.

Myślenie asocjacyjne (kombinacyjne; w tym przez analogię i metaforyczne)

Zdolność kojarzenia (asocjacji), czyli łączenia dwóch odrębnych, istniejących już wcześniej przedmiotów, pomysłów, koncepcji, jest jednym z podstawowych mechanizmów powstawania nowych i wartościowych wytworów. To, co nowe powstaje z połączenia tego, co już zostało wymyślone. Dzięki takiemu zabiegowi narodziło się wiele wynalazków (maszyna drukarska – pieczęć plus prasa do wyciskania soku), dyscyplin naukowych (socjolingwistyka, psychopedagogika), idei w różnych dziedzinach życia (rower wodny, pegaz, muzykoterapia), które generują nowe użyteczne społecznie wytwory (Szmidt 1995). Według Mednicka, badacza zajmującego się teorią asocjacji, takie tworzenie kombinacji może odbywać się na trzy sposoby: 1) przypadek – zestawienie elementów 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 – sweater, 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).

Myślenie asocjacyjne wykorzystuje analogie i metafory, dzięki czemu poprzez zestawienia podobieństw, kojarzenie informacji z różnych dziedzin, odkrywamy nowe pomysły i rozwiązania, które wykorzystujemy w różnych dziedzinach życia. W szkole zabieg ten można stosować do wyjaśniania trudnych skomplikowanych zagadnień. Kiedy bardziej złożony obiekt opisujemy terminami właściwymi czemuś, co jest już uczniom znane, co odwołuje się do ich doświadczenia. Dzięki metaforze możemy w sposób prosty wyjaśnić trudne i niezrozumiałe zjawiska. Wtedy dużo łatwiej przyswoić nową wiedzę.

Wyobraźnia twórcza (w tym myślenie transformacyjne)

Są uczniowie, którym bez problemu przychodzi wymyślanie różnych historii, tworzą barwne, pełne szczegółów opowiadania niemal na zawołanie. To osoby, które dysponują wyobraźnią twórczą, mają zdolność tworzenia obrazów umysłowych nowych rzeczy, których do tej pory nie doświadczyły. Potrafią dokonywać ciągłych przekształceń, czyli transformacji jednych obrazów w inne (lampka staje się wodospadem, kosz na śmieci truskawką, a drzewo samochodem). W twórczym myśleniu istotne są transformacje dalekosiężne, w rezultacie których końcowa postać obiektu różni się zasadniczo od postaci wyjściowej. Nie są to proste operacje umysłowe, ale można je ćwiczyć i usprawniać, dokonując eksperymentów myślowych. Mogą temu służyć sugestie słowne wykonywane za pomocą czasowników modyfikujących, np. zwiększyć, zmniejszyć, odwrócić, przekreślić, zamienić, przegrupować. Są one celowo używane w niektórych technikach twórczego myślenia do wymuszenia pożądanых zmian w wyobrażeniach na temat elementów problemów (Szmidt 1995, Nęcka 1998). Im bardziej rozwinięta wyobraźnia twórcza, tym daje większe możliwości transformowania określonych obrazów na inne wyobrażenia, które są oryginalne i niezwykłe.

Krytycyzm myślenia

Umiejętność krytycznego myślenia jest potrzebna uczniowi, aby mógł poddać logicznej analizie wytwory swoich działań. W myśleniu twórczym ważna jest nie tylko umiejętność generowania pomysłów, ale także umiejętność ich oceny, która pomaga wybrać spośród wielu pomysłów ten najlepszy, ale też pozwala ten wybrany pomysł ulepszyć, żeby stał się bardziej wartościowy. Z tego powodu ewaluacja i waluacja wygenerowanych koncepcji jest istotnym elementem mającym wpływ na końcowy efekt pracy. Myślenie krytyczne pozwala nam doskonalić koncepcję, nad którą pracujemy do momentu, aż nie osiągniemy oczekiwanego efektu. Wymaga to dużego zaangażowania i silnej wewnętrznej motywacji, aby poprawiać kolejne wersje. Umiejętność formułowania obiektywnych sądów nie jest zadaniem łatwym. Trzeba dokonać analizy i interpretacji zagadnienia, szczegółowo zbadać problem, zwracając uwagę na różne aspekty zagadnienia. Wiąże się to z poszukiwaniem informacji dodatkowych, rozważaniem argumentów „za i przeciw”. Następnie na bazie zgromadzonego materiału trzeba wyciągnąć wnioski, które muszą mieć logiczne uzasadnienie. Jest to umiejętność porównywania różnych koncepcji i podejmowania uzasadnionych odpowiedzialnych decyzji.

2.2. Zestaw ćwiczeń

Zestaw ćwiczeń został skonstruowany w formie scenariusza, stanowiącego gotową propozycję przeprowadzenia zajęć z młodzieżą.



TEMAT: Ciekawe zjawiska

Ciekawość jest bardzo ważną cechą, dzięki której podejmujemy pracę nad różnego rodzaju zadaniami i potrafimy im poświęcić dużo czasu i uwagi. To ciekawość skłania nas do poszukiwania informacji, analizowania ich treści, stawiania pytań i uporczywego szukania odpowiedzi. „Osoby o nasilonej ciekawości poznawczej częściej podejmują problemy, dłużej i intensywniej nad nimi pracują i nie zadowolają się odpowiedzią powierzchowną lub pozorną. W rezultacie częściej wpadają na dobre pomysły. Przede wszystkim jednak częściej dostrzegają problemy do rozwiązania lub możliwe do osiągnięcia cele twórczego działania” (Nęcka 2001). Ciekawość wywołana jest najczęściej poprzez: 1) nowość – coś innego, dziwnego, niezwykłego, czego jeszcze nie doświadczyliśmy; 2) zmianę – element zaskoczenia, niepewności, coś czego się nie spodziewaliśmy; 3) konflikt – rozbieżność, niezgodność, brak związku pomiędzy elementami, nad którymi pracujemy (Szmidt 2007). Zaciekawienie motywuje nas do pracy, jeśli uczeń jest zainteresowany zagadnieniem, to chce dowiedzieć się więcej, stawia pytania, dostrzega problemy i próbuje je rozwiązać. Celem zajęć jest pobudzenie ciekawości poznawczej uczniów oraz rozwijanie umiejętności myślenia pytajnego.

Grupa docelowa: uczniowie gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych

Cele operacyjne

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- wiedzieć, czym jest ciekawość poznawcza oraz myślenie pytajne,
- poznać znaczenie umiejętności dziwienia się oraz zadawania pytań jako motywatora do podejmowania różnych działań i poszukiwania nowych rozwiązań.

Uwagi:

- Nauczyciel może dokonać wyboru realizowanych ćwiczeń (rozwijających myślenie pytajne – nr 3, 4, 5) oraz sposobu ich przeprowadzenia (indywidualnie, w parach, w małych grupach) zależnie od specyfiki grupy.
- Czas trwania zajęć jest podany orientacyjnie – zależy od wyboru ćwiczeń przez nauczyciela.



Ćwiczenie 1. Co nas zaciekawia?

Materiały: długopisy, kartki, karty pracy – załącznik 1, załącznik 2

Nauczyciel pyta uczniów, co ich ostatnio zaciekawilo, zdziwiło, zainteresowało? Jaka rzecz, wydarzenie, zjawisko?

Może to być jakakolwiek rzecz, jaka przychodzi akurat do głowy, np. śpiew ptaków, chociaż jest zima i jeszcze leży śnieg; szybkość, z jaką kot potrafi uciekać przed psem; miła obsługa w sklepie; wysoka cena nowego telefonu. Nie ma tutaj niewłaściwych odpowiedzi, ponieważ każdego mogą dziwić inne rzeczy.

Chętni uczniowie opowiadają sytuacje, które wywołały ich zdziwienie. Na koniec nauczyciel podsumowuje wypowiedzi uczniów i podkreśla wagę umiejętności dziwienia się i zaciekawienia tym, co nas otacza, jako motywatora do podejmowania różnych działań i poszukiwania nowych rozwiązań.



Ćwiczenie 2. Co jest interesującego w...?

(por. K. J. Szmidt 2010, s. 40)

Nauczyciel prosi, aby uczniowie wyjęli z torby, plecaka dowolną rzecz i zastanowili się, co jest w niej interesującego. Pomocne w tym mogą być pytania:

- Co mnie zajmuje, kiedy patrzę na tę rzecz?
- Do czego można ją wykorzystać?
- Co można z niej zrobić?
- Z czego się składa?
- Co mi ta rzecz przypomina?
- Jakie ciekawe skojarzenia wzbudza?
- Jaką ciekawą historię można o niej napisać?

Po ustalonym czasie uczniowie dzielą się swoimi przemyśleniami. Ćwiczenie to można kontynuować, proponując uczniom napisanie krótkiego, intrygującego opowiadania na temat wylosowanej rzeczy.



Ćwiczenie 3. Zadawanie pytań

(por. K. J. Szmidt 2007, s. 279)

Ciekawi świata ludzie zadają pytania: czy?, kto?, co?, kiedy?, dlaczego?, jak?, z czego? Zastanawiają się nad rzeczami, których nie znają, notują swoje spostrzeżenia, szukają wyjaśnień tego, co wydaje im się niezrozumiałe. W ten sposób poszerzają swoją wiedzę. Celem tego ćwiczenia jest pobudzenie refleksji nad tym, co nas otacza.

Nauczyciel prosi uczniów, aby spróbowali zadać jak najwięcej pytań dotyczących różnych przedmiotów.

Przykład: **książka**

- Kto lubi czytać książki?
- Jak powstaje książka?
- Kto napisał pierwszą książkę?



- Ile czasu zabiera przeczytanie jednej strony?
- Czy kiedyś przestaną istnieć książki drukowane?

Ułóż do poniższych rzeczy jak najwięcej pytań, spróbuj zastanowić się też nad pytaniami oryginalnymi, niecodziennymi.

- biurko...
- plecak...
- dziura ozonowa...
- studia...

Po ustalonym czasie uczniowie dzielą się efektami swojej pracy.



Ćwiczenie 4. Pytania do zdań

(por. K. J. Szmidt 2007, s. 280)

Nauczyciel prosi uczniów, aby spróbowali zadać jak najwięcej pytań do poniższych zdań, próbując utworzyć również pytania nietypowe, ciekawe, zaskakujące.

Przykładowe zdania:

- Kot leżał na parapecie okna na dziewiątym piętrze wieżowca.
- W słoneczny dzień Kasia poszła na spacer ze swoją nową koleżanką, którą poznała na przerwie w szkole.

Po ustalonym czasie uczniowie dzielą się efektami swojej pracy.



Ćwiczenie 5. Wszystkie rodzaje pytań

(por. K. J. Szmidt 2010, s. 42)

Nauczyciel prosi uczniów o to, aby sformułowali pytania zaczynające się od danych pytańników, a dotyczące różnych zjawisk wypisanych w karcie pracy. Prosimy uczniów, aby starali się tworzyć pytania oryginalne (załącznik 1).

Po ustalonym czasie uczniowie dzielą się efektami swojej pracy.



Ćwiczenie 6. Jakie pytania wiążą się z wykonywaniem zawodu...?

(por. K. J. Szmidt 2013, s. 79)

Nauczyciel prosi uczniów, aby pomyśleli o tym, jakie pytania zadają sobie w pracy osoby wykonujące określony zawód. Uczniowie wypełniają kartę pracy (załącznik 2).

Po ustalonym czasie urządzamy sesję plenarną, w czasie której uczniowie czytają swoją listę pytań. Warto zwrócić uwagę na powtarzające się pytania dotyczące określonej profesji, bo one świadczą o stereotypach. Może to wzbudzić dyskusję na temat

stereotypów zawodowych. Ponadto może pobudzić myślenie w kierunku wyboru zawodu, poprzez spojrzenie na inne jego aspekty.

Załącznik 1.

Utwórz pytania zaczynające się od podanych pytajników, dotyczące każdego z wypisanych poniżej zjawisk. Staraj się tworzyć pytania oryginalne, niecodzienne, zaskakujące.

Pytanie	deszcz	ruchome schody	radość
Kto?			
Co?			
Kiedy?			
Dlaczego?			
W jaki sposób?			
A co, jeśli...?			
Co by było, gdyby...?			
Czy aby na pewno?			

Załącznik 2.

Jakie pytania wiążą się z wykonywaniem zawodu...?	
Zawód	Pytania
Lekarz	
Prawnik	
Nauczyciel	
Architekt	
Stolarz	
Sekretarka	
Psycholog	
Kierowca	



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. 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, ale też pozwala ten wybrany pomysł ulepszyć tak, by 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 redefiniowania 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. Najistotniejsza jest liczba wymyślonych pomysłów w określonym czasie.

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

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

Wyobraźnia twórcza – zdolność produkowania, tworzeniu obrazów rzeczy, wydarzeń, zjawisk nieznanymi, których dotąd jeszcze nie doświadczaliśmy. Wyobraźnia 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*, WSiP, Warszawa.
- Braun D. (2009), *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Jedność, Kielce.
- Bubrowiecki A. (2008), *Popraw swoją kreatywność*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D. (1995), *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, WSiP, 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*, PWN, Warszawa.
- Jachimka 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.
- Pietrański 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*, WSiP, 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 siedemdziesiątych 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, twórcze myślenie stało 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.

Instytucje edukacyjne stanowią przestrzeń, w której coraz częściej mówi się o kształtowaniu osobowości twórczej uczniów. Obok umiejętności i wiedzy zdobywanej na zajęciach przedmiotowych wskazuje się na potrzebę rozwoju tych kompetencji, które pozwolą absolwentom szkół na sprawne funkcjonowanie w przestrzeni społecznej. 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 ramach zajęć prowadzonych w szkołach na różnym poziomie kształcenia. Należą do nich:

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



Niezwykle ważną przestrzenią, w której w dziecku/uczniowi można zaszczerpić twórczą postawę, jest szkoła. To w niej nauczyciele i pedagodzy w procesie edukacji, przy czynnym wsparciu rodziców, mogą zakorzenić w swoich wychowankach twórcze myślenie i kreatywne postawy.

3.1. Charakterystyka komponentów osobowości twórczej

Pierwszą z wymienionych cech osobowości twórczej – **nonkonformizm**, można określić jako umiejętność przeciwstawienia się wpływowi społecznemu. Składają się 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 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/-ka 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 na 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 na zainteresowaniach i ciekawości 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 ze strony 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 zakładaniem własnej 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 stojących przed nią wyzwań. 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 zaszcześcić. 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, 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. Predyspozycje te 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, Tyszka 2000, Zaleśkiewicz 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 naukowych, przekraczanie norm językowych, łamanie zakazów moralnych, jako na-

ruszanie relacji międzyludzkich. Na grunt polski z kolei 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. Sta-



nowią 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 kilkunastu partii równocześnie, doświadczeni menedżerowie potrafią kontrolować pracę kilku osób w zespole, uczniowie potrafią uczyć się i 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. Proponowane poniżej ćwiczenia i zadania dla uczniów mogą być z powodzeniem wykorzystywane w przestrzeni szkoły (np. w ramach lekcji wychowawczych), nie tylko do pobudzania rozwoju indywidualnego, ale co ważne, biorąc pod uwagę pracę wychowawczą, również do budowania atmosfery współpracy i twórczej aktywności w klasie. Ma to znaczenie nie tylko dla samych uczniów. Nauczyciele pracujący w atmosferze współdziałania z klasą złożoną z kreatywnych, zainteresowanych i ciekawych otaczającego świata uczniów mogą czerpać ze swojej pracy dużo więcej satysfakcji.

3.2. Zestaw ćwiczeń



Ćwiczenie 1. Do czego potrzebna nam kreatywność

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

Zrób wprowadzenie do tematyki zajęć. Poproś uczniów, by zastanowili się, do czego **potrzebna jest kreatywność**. Podziel uczniów na 6-8 grup i rozdaj kartki po jednej dla każdej grupy. Powiedz, by w ciągu 2 minut wymyślili i zapisali jak najwięcej zalet (grupy po lewej stronie sali) i wad (grupy po prawej stronie sali) kreatywności.

Po upływie 2 minut poproś o odczytanie argumentów (najlepiej na zmianę: jeden argument za, jeden przeciw). Zapisz je na tablicy. Zapytaj, jakie wnioski można wyciągnąć z tej wymiany argumentów.

Uwaga: Jeśli uczniowie sami o tym nie powiedzą, zwróć ich uwagę na to, że współczesny rynek pracy coraz bardziej nastawiony jest na innowacje i nowe pomysły, gdyż one zapewniają konkurencyjność. Klienci szybko się nudzą i potrzebują nowości. Ponadto, pracodawcy chcą, by pracownicy bez ich pomocy rozwiązywali stawiane przed nimi problemy, co wymaga twórczego podejścia.

Ćwiczenie 2. TAK, doskonały pomysł

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

Poinformuj uczniów, że podczas tego ćwiczenia, będą rozwijali swoje zdolności narracyjne, czyli zdolności opowiadania historii. Dodaj, że pracują w ramach 4-5-osobowych grup. Każda grupa losuje temat, który stanie się tematem ich rozmowy. Tematy to:

- stworzenie opowieści kryminalnej trzymającej w napięciu,
- opracowanie scenariusza komedii romantycznej,
- opowiedzenie o najbardziej poruszającej historii w swoim życiu.

Każda osoba przedstawia swój pomysł na rozwinięcie tematu. Mówi ona przez pół minuty (czas mierzy osoba siedząca po lewej stronie od niej), po czym powinna zakończyć swoją myśl pytaniem, na które można odpowiedzieć „tak” lub „nie”, np. Czy myślisz, że to dobry pomysł? Po tym pytaniu głos przejmuje osoba siedząca po prawej od dotychczasowego rozmówcy i odpowiada: TAK. Jej zadaniem jest sparafrazowanie ostatniej myśli przedmówcy i rozwinięcie jej przez dodanie własnych elementów. Pozostałe osoby z grupy pilnują, czy TAK nie zmienia się w NIE. Akceptacja musi być całkowita. Powiedzenie TAK, a potem dodanie ALE, albo TAK, PO CZĘŚCI, BO Z DRUGIEJ STRONY jest nieprawidłową formą i w takiej sytuacji osoba przejmująca głos powinna jeszcze raz odpowiedzieć i dodać swoje rozwinięcie.

Zachęć uczniów do podzielenia się refleksją po ćwiczeniu. Spytaj, na ile trudne było przyjmowanie i rozwijanie cudzych pomysłów. Powiedz, że umiejętność szybkiego przeskakiwania z pomysłu na pomysł nazywana jest **elastycznością** myślenia i jest związana z **byciem przedsiębiorczym**.

Ćwiczenie 3. Burza mózgów „Co to jest przedsiębiorczość?”

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

Materiały: arkusz papieru, markery, załącznik 1

Powiedz uczniom, że spróbujecie teraz zdefiniować termin „przedsiębiorczość”. Na środku arkusza szarego papieru napisz słowo „przedsiębiorczość”. Zapytaj uczniów: „Z czym kojarzy im się przedsiębiorczość?”, „Na czym polega przedsiębiorczość?”.



Odpowiedzi zapisz na papierze. Dodaj swoje skojarzenia dotyczące przedsiębiorczości. Następnie spróbujcie stworzyć definicję przedsiębiorczości. Porównajcie tę definicję z definicją zawartą w *Słowniku języka polskiego* (załącznik 1).

Omów z uczestnikami cechy wspólne definicji podanej na planszy i definicji, którą opracowali uczniowie na podstawie listy skojarzeń. Następnie w 4-5-osobowych grupach poproś o przygotowanie jak największej liczby przykładów z życia codziennego uczniów, które są ilustracją pojęcia przedsiębiorczość. Zaznacz, że podajemy wszystkie przykłady, które przychodzą uczestnikom do głowy. Po wykonaniu zadania wspólnie, na forum grupy poddajemy wypracowane przykłady analizie i wspólnie tworzymy katalog zachowań przedsiębiorczego ucznia.

Załącznik 1.

Przedsiębiorczość polega na poszukiwaniu zmiany i jej wykorzystaniu dla osiągnięcia korzyści. Ważnym elementem przedsiębiorczości jest podatność na innowacje i skłonność do podejmowania ryzyka w warunkach niepewności. Podstawą przedsiębiorczości jest gospodarność, czyli umiejętne zarządzanie czasem i pieniędzmi.

Przedyskutujcie, jakie cechy człowieka przedsiębiorczego i przedsiębiorczości były wspólne w definicji, którą skonstruowaliście i definicji słownikowej.

Ćwiczenie 4. Lista cech przedsiębiorczego człowieka

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

Pokaż uczniom *Listę cech przedsiębiorczego człowieka* (załącznik 1). Przeczytajcie głośno to zestawienie i porozmawiajcie chwilę o tym, po czym zastanówcie się, po jakim zachowaniu można poznać, że ktoś tę cechę posiada.

Następnie należy poprosić uczniów, by przygotowali indywidualnie listę swoich mocnych stron, a następnie, pracując w parach, przedstawili swoje mocne strony partnerowi. Zadaniem osoby słuchającej jest uważne słuchanie i następnie uzupełnienie listy zaprezentowanej o inne, dodatkowe informacje, czyli wskazanie dodatkowych mocnych stron rozmówcy.

Po tej części zaproś uczestników do ponownego przyjrzenia się *Liście cech przedsiębiorczego człowieka*. Spytaj, czy na ich indywidualnych *listach mocnych stron* znalazły się cechy i umiejętności charakterystyczne dla osób przedsiębiorczych. Zaproponuj, żeby pracując ponownie w parach, zastanowili się nad tym, którą z tych cech chcieliby mieć i co mogą zrobić (konkretne przykłady działań), aby ją w sobie wykształcić (np. nastawienie pozytywne do życia – Co mogę zrobić by tę cechę u siebie wykształcić/wzmocnić? – Mogę zaczynać dzień od wymienienia trzech rzeczy, które lubię robić. Mogę zacząć dzień od uśmiechu i powiedzenia na głos „To będzie dobry dzień” itp.). Zachęć uczestników do podzielenia się refleksami z tego ćwiczenia na forum.

Załącznik 1.

Lista cech człowieka przedsiębiorczego:

- wysoka potrzeba określonych osiągnięć w życiu,
- nastawienie pozytywne do życia, entuzjazm w działaniu,
- umiejętność komunikowania się, nawiązywania przyjaznych stosunków z ludźmi,
- umiejętność podejmowania decyzji, wychodzenia z inicjatywą,
- umiejętność negocjacji i asertywność,
- wytrzymałość, energia, konsekwencja w działaniu,
- umiejętność planowania, określania i akceptowania ryzyka,
- zdolność twórczego myślenia,
- wytrzymałość psychiczna oraz fizyczna na trudy ciężkiej i długoletniej pracy,
- pewność w postępowaniu, zdecydowanie w działaniu,
- umiejętność analizy sytuacji i szukania okazji osiągnięcia celu.

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. Czynniki wywołujące stres i gdzie możemy znaleźć wsparcie

Każda z 4-5-osobowych grup wypisuje na karteczkach czynniki wywołujące stres (stresory). Każda z nich otrzymuje po 10-15 samoprzylepnych kartek, na których zapisują jeden czynnik na jednej kartce. Jest na to przeznaczonych około 10 minut.

Następnie prowadzący wieszają planszę z napisami:

Czynniki społeczne	Czynniki psychiczne	Czynniki fizyczne



Kolejnym krokiem jest wspólne pogrupowanie wymienionych na małych kartkach czynników na wskazane na planszy kategorie (przykłady: czynniki społeczne – konflikt z rówieśnikiem, czynniki psychiczne – lęk przed klasówką, czynniki fizyczne – hałas). Rozmawiamy o tym, jakie sytuacje stresują przede wszystkim młodych ludzi oraz w jaki sposób i gdzie możemy poszukiwać wsparcia w otoczeniu w sytuacji stresu. Pomysły są zbierane i zapisywane. Tworzymy katalog ośrodków, osób, instytucji, grup, które mogą stanowić zasoby zewnętrzne do wykorzystania przez młodzież w sytuacji doświadczania stresu.



Ćwiczenie 7. Wybór podróży – „Zdecyduj, gdzie jedziesz”

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

Materiały: załącznik 1

Poproś grupę, aby stanęła z Tobą na środku sali. Poinformuj uczniów, że podczas tego zadania będą ćwiczyć umiejętność podejmowania szybkich decyzji. Wyłumacz uczestnikom, że ćwiczenie będzie symulacją podejmowania decyzji poprzez dokonywanie wyboru spośród dwóch czytanych przez Ciebie możliwości (czytamy tylko dwie możliwości wpisane dużymi literami w załączniku 1).

Przeczytaj uczniom instrukcję: „Wyobraź sobie, że stoisz na dworcu PKP. Jest piątek, godzina 13.30 i masz kilka sekund, aby podjąć decyzję, dokąd jedziesz na weekend. Do wyboru masz jedną z dwóch możliwości przygotowanych przez biuro podróży, z którym wybierasz się na wyjazd. Dokonując wyboru, przechodzisz na odpowiednią stronę sali w zależności od wyboru. Grę kontynuujemy aż do wyczerpania możliwości wyboru”.

Uwaga: Po każdym wyborze dopytaj uczniów, dlaczego dokonali takiego wyboru i czy mając dodatkowe informacje (odczytaj je, są wpisane mniejszymi literami w załączniku 1) zmieniliby teraz decyzję.

Podsumowanie po zakończeniu całego ćwiczenia poprzez zadanie pytań:

- Jak myślicie co dało Wam to ćwiczenie?
- Czy i dlaczego podjęcie decyzji, której musieliście dokonać, było łatwe?
- Jakie informacje byłyby dla Was przydatne, aby dokonywać poszczególnych wyborów?

Załącznik 1. ZDECYDUJ, CO WYBIERASZ

Możliwość wyboru spośród:

MORZE (jest piątek, odjazd pociągu jest za 25 min)	GÓRY (jest piątek, odjazd pociągu jest za 2,5 godziny)
SPACER WIECZOROWĄ PORĄ (pada deszcz)	DYSKOTEKA (trzeba dojechać 20 min autobusem, wstęp 10 zł)
MUZEUM (są trzy do wyboru: modernistyczne, historyczne, wzornicze)	KINO (film dokumentalny o kosmosie)
SPŁYW KAJAKIEM (trasa ma 15 km)	WSPINACZKA NA ŚCIANCE (ścianka jest ustawiona na świeżym powietrzu i jest dziś silny wiatr)
CZAS WOLNY (sklepy czynne są do 18.00, a jest 16.40)	KONCERT W PARKU (muzyka blues)
POWRÓT W NIEDZIELĘ (powrót o 23:00)	POWRÓT W PONIEDZIAŁEK RANO (powrót o 5:00)
ZAKWATEROWANIE W HOSTELU (cena za dobę 30 zł)	ZAKWATEROWANIE W HOTELU*** (cena za dobę 140 zł)

Ćwiczenie 8. Budowla

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

Materiały: szpilki, słomki lub patyczki do szaszłyków, gumki recepturki

Podziel uczniów na zespoły 5-6-osobowe. Każdemu zespołowi przekaż 20 słomek lub patyczków do szaszłyków oraz 40 szpilek lub gumek recepturek. Poinformuj uczniów, że ich zadaniem będzie zbudowanie z otrzymanych surowców jak najwyższej i jak najobszerniejszej budowli. Każda budowla powinna stać samodzielnie (czas na wykonanie zadania – 10 minut). Poproś każdy zespół, aby nazwał swoją budowlę.

Na zakończenie omów z uczniami ich wnioski na podstawie pytań:

- Jak się czuł podczas wykonywania zadania?
- Czy dobrze Ci się współpracowało z innymi?
- Co Ci przeszkadzało w budowaniu?
- Co zrobiłbyś samodzielnie?
- Kto jakie decyzje podejmował?



Ćwiczenie 9. Otwartość na siebie i innych

(opracowanie własne na podstawie A. Gillert i in. 2000)

Krok pierwszy – każdy uczeń otrzymuje papier i długopis. Rysuje swój profil na kartce (samodzielnie lub przy pomocy innych). Uczestnicy zastanawiają się indywidualnie nad różnymi elementami swojego „ja” – czyli poszukują odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?” (elementy, które trzeba będzie wpisać w narysowaną twarz) oraz nad tym, jak inni mogą je widzieć (elementy, które trzeba będzie umieścić poza narysowaną twarzą). Uczniowie muszą mieć na to dość dużo czasu, ponieważ będą rozważali różne elementy składające się na wizję tego kim są (ich pasje, zainteresowania, umiejętności, sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych, cechy charakteru, poglądy itd.). Trzeba ich zachęcić do tego, by myśleli zarówno o elementach, które im się w sobie podobają, jak i tych, które im się nie podobają.

Krok drugi – uczniowie zastanawiają się nad:

- związkami między tym, co widzą oni sami, a tym, co inni mogą widzieć oraz zależnością między różnymi elementami (można to przedstawić za pomocą łączących linii i „migoczących światełek”);
- rozwojem różnych elementów własnej osobowości na poszczególnych etapach życia oraz czynnikami istotnymi dla ich rozwoju (można je przedstawić za pomocą kolorów oznaczających różne momenty w życiu albo punktów na „skali czasu”, którą uczestnicy rysują obok twarzy; wspieramy inwencję twórczą uczniów).

Krok trzeci – uczniowie tworzą małe grupy (4-5-osobowe) i wymieniają refleksje w intymnej atmosferze, ale otwierając się i mówiąc o swoich rysunkach tylko w takim stopniu, w jakim chcą:

- Jak widzimy siebie?
- Jak inni widzą nas?
- Co wywiera na mnie wpływ?
- Co stanowiło dla mnie punkt odniesienia, z kim się porównywałem/-am, które momenty w moim życiu zaznaczyłem/-am i dlaczego?
- Jak elementy mnie zmieniają się z czasem i dlaczego?
- Jaką dynamikę zmian mogę dostrzec i w jaki sposób te zmiany są ze sobą powiązane?
- Jak radzę sobie z tymi cechami siebie, których nie lubię i skąd one się biorą?
- Jaki dostrzegam związek między różnymi swoimi cechami?

Najlepiej, żeby wymiana odbywała się wyłącznie w małych grupach, ale pewne ogólne uwagi można następnie przedstawić na forum grupy. Uczniowie mogą też

powiedzieć, czego nauczyło ich to ćwiczenie, rysując jedną wielką twarz na dużym kartonie (z symbolami lub uwagami), powstanie wówczas symboliczny obraz klasy, który może nam towarzyszyć przez cały rok szkolny. Jeśli mamy możliwość zachowania wspólnego portretu klasy – zróbmy to, by np. w kolejnym roku wrócić do niego z refleksją „Co się zmieniło w nas?”.

Na podsumowanie zajęć możemy zadać następujące pytania:

- Jak pracujemy nad własnym wizerunkiem i wizerunkiem naszej osoby, jaki mają inni?
- W jakim stopniu osobowość jest „pojęciem dynamicznym” i jakie istotne czynniki wpływają na zmiany?
- Co w tej grupie wywiera na mnie wpływ?
- Jakie czynniki w społeczeństwie mają wpływ na moją osobowość i jak są one powiązane?

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 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 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/-abym 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 społeczną*, 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*, WSiP, Warszawa.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D. (1995), *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, WSiP, 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*, PWN, Warszawa.



- Gillert A. i in. (2000), *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, Publikacje Rady Europy i Komisji Europejskiej, Strasburg.
- Głębocka A., Karolczak A., Klepacka-Gryz E., Oniszczenko W., Samson A., Zielińska K. (2004), *Człowiek przed lustrem*, Wydawnictwo Park, Bielsko-Biała.
- Grześkowiak A. i in. (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*, 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*, 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*, Znak, Kraków.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, 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*, WSiP, Warszawa.
- Makarowski R. (2008), *Granice ryzyka. Paradygmat psychologiczny*, Wydawnictwo NOWA, Kraków.
- Maslow A. (2009), *Motywacja i osobowość*, 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*, 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*, PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1979), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1995), *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, 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*, 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*, WSiP, 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*, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (red.) (1995), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Tyzka 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, Jedność, Kielce.
- Vopel K. W. (1999), *Zabawy interakcyjne*, cz. 1-6, Jedność, Kielce.
- Walczak-Duraj D. (1998), *Podstawy socjologii*, Wydawnictwo Omega-Praxis, Łódź.



- Walesa C. (1998), *Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe*, 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 adekwatne do zmian działania. Sprawność w zdobywaniu wiedzy i nowych umiejętności oraz twórcze podejście do pokonywania trudności i rozwiązywania problemów zapewnia nie tylko zdolność dostosowania się do zmieniającego się świata, ale także aktywne w nim uczestnictwo, które umożliwia dążenie do samorealizacji.

Oddany do Państwa rąk poradnik jest propozycją skierowaną do osób, które poszukują sposobów, by 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 poniższy 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 OSOBOWOŚĆ TWÓRCZA I JEJ ELEMENTY

TEMAT: Elementy osobowości twórczej

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 i posiadanie sprzyja w trakcie przygotowywania oferty aplikacyjnej oraz w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej. Proponowane zajęcia mają na celu przekazanie uczniom/uczennicom 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 uczeń 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.

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 z modyfikacjami* http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,74866,10153854,Zanim_napiszesz_list_motywacyjny_sprawdz_slowniczek.html?as=4 (załącznik 1)

	Przebieg/treści programowe (opis szczegółowy)	Czas	Metody	Niezbędne materiały
1.	<p>Wprowadzenie w tematykę rynku pracy i poszukiwania pracy. Wyjaśnienie pojęć: dokumenty aplikacyjne, życiorys zawodowy, list motywacyjny, umiejętności „twarde”, umiejętności „miękkie”. Zwrócenie uwagi na znaczenie umiejętności „miękkich” w procesie poszukiwania pracy. Nauczyciel 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). Nauczyciel informuje, że praca na zajęciach będzie przebiegała etapowo i zakończy się krótkim sprawdzeniem wiadomości, jakie w trakcie zajęć uzyskali uczniowie.</p>	10 min	miniwykład	treści znajdujące się w części teoretycznej poradnika
2.	<p>Pierwszy etap pracy – 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 z modyfikacjami Zanim napiszesz list motywacyjny sprawdź słowniczek z działu kadr, zał. 1).</p> <p>Drugi etap pracy – 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 na grupy w trzecim etapie pracy).</p>	30 min	grupy eksperckie (jigsaw)	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>Następnie uczestnicy mają za zadanie przeczytać tekst, który otrzymali oraz przedyskutować wraz z pozostałymi członkami małej grupy treści w nim zawarte (czas pracy: ok. 10 min). 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"> – zapoznania się z tekstem, – uporządkowania swojej wiedzy, – wyjaśnienia wątpliwości we współpracy z pozostałymi członkami małej grupy eksperckiej, – przygotowania przykładów ilustrujących daną umiejętność. <p>Uczniowie podejmują w grupach eksperckich wspólną decyzję, jakie treści i w jaki sposób prześlą pozostałym uczestnikom zajęć.</p> <p>Trzeci etap pracy – 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 ucą pozostałych członków grupy. Uczniowie mają na przekazywanie informacji tyle samo czasu (ok. 2 min na osobę) – ważna na tym etapie jest dyscyplina czasowa, by grupy skończyły swoją pracę miej więcej w tym samym momencie. Każdy uczeń powinien na koniec tego etapu pracy opanować całość materiału.</p>			
---	--	--	--

	<p>Czwarty etap pracy – dokonanie sprawdzenia poziomu wiedzy wśród uczestników, przy pomocy wybranej przez osobę prowadzącą techniki (może to być np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – krótki test dla uczniów, – quiz, – wykonanie przez poszczególne grupy plakatu na temat „Słowniczek z działu kadr”, – przygotowanie scenek przez poszczególne grupy ilustrujących umiejętności wylosowane z listy 27 omawianych umiejętności „miękkich”, – układanie przez grupy pytań na temat umiejętności „miękkich” i zadawanie ich sobie nawzajem grupa A dla grupy B, B dla C itd., – inne możliwości w zależności od inwencji nauczyciela i czasu jakim dysponujemy). 			
3.	Osoba prowadząca podsumowuje temat zajęć, omawiając pracę uczniów oraz znaczenie osobowości twórczej i współpracy dla osiągnięcia celu.	5 min		
		Łączny czas: 45 min		

Załącznik 1.

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 bronis.

Niezbędna w działach bazujących na kontakcie z klientami, handlowych, sprzedaży czy zajmujących się obsługą klienta. Tak samo ważna u kierownika, recepcjonistki i asystentki prezesa.



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.

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 w coraz większej liczbie zawodów.

Lekarze, informatycy, prawnicy itp.

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 (praca lekarza, farmaceuty).

Kreatywność – nie oznacza tylko stu pomysłów na minutę, ale także pęd do łamania schematów i wykraczania poza określone 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, dział sprzedaży.

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

Cecha istotna w działach sprzedaży, marketingu, badań i rozwoju.

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 spojrzeć 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 się do niej przyznawać. Szczególnie tam, gdzie poziom stresu przekracza normę, np. pracuje się pod presją czasu i wyników – dział obsługi klientów, lekarze, psychologowie, menedżerowie.

Słowniczek z działu kadr – fragment 4

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 osiągnąć swój cel.



Umiejętność świadomego wykorzystywania narzędzi negocjacyjnych to rzecz, której, jak jazdy na rowerze, może nauczyć się każdy. Porównaj: wywieranie wpływu na innych.

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

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.

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

Cecha niezbędna na stanowiskach menedżerskich, w działach finansowych.

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.

SCENARIUSZ ZAJĘĆ II

MOJE ZASOBY W OBSZARZE OSOBOWOŚCI TWÓRCZEJ

TEMAT: Ja i moje mocne strony

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 podczas 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,
- umieć zidentyfikować i ocenić swoje umiejętności „miękkie”,
- wskazać na możliwości rozwoju poszczególnych umiejętności „miękkich”.

METODY I TECHNIKI PRACY:

- praca z tekstem,
- praca w grupach,
- praca indywidualna.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE: Tekst autorstwa Anety Borowiec *Zanim napiszesz list motywacyjny sprawdź słowniczek z działu kadr* z modyfikacjami http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,74866,10153854,Zanim_napiszesz_list_motywacyjny_sprawdz_slowniczek.html?as=4 (zob. załącznik 1 w scenariuszu I)



	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 umiejętności „miękkich” w procesie poszukiwania pracy. Nauczyciel 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).	10 min	miniwykład, prowadzony interaktywnie z grupą (zadajemy pytania, wspólne ustalanie definicji pojęć, przypomnienie pojęć omawianych na poprzednich zajęciach)	treści znajdujące się w części teoretycznej poradnika
2.	Każdy uczeń w oparciu o zdobytą wiedzę na temat umiejętności „miękkich” (lista 15 umiejętności – załącznik 1, scenariusz I) 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 min. Następnie osoby chętne dzielą się swoimi obserwacjami na forum grupy. W trakcie wystąpień pozostali uczniowie mogą uzupełniać własne listy, korzystając z odpowiedzi kolegów.	30 min	praca indywidualna, praca z tekstem	załącznik 1, scenariusz I – lista 15 umiejętności „miękkich”
3.	Osoba prowadząca podsumowuje temat zajęć, omawiając pracę uczniów oraz znaczenie osobowości twórczej i współpracy dla osiągnięcia celu.	5 min		
		Łączny czas: 45 min		

SCENARIUSZ ZAJĘĆ III UMIEJĘTNOŚCI MOŻNA ROZWIJAĆ

TEMAT: Rozwój umiejętności „miękkich” – jak mogę to zrobić?

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 podczas 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,
- umieć zidentyfikować i ocenić swoje umiejętności „miękkie”,
- wskazać na możliwości rozwoju poszczególnych umiejętności „miękkich” i techniki, które może samodzielnie wykorzystać.

METODY I TECHNIKI PRACY:

- praca z tekstem,
- praca w grupach,
- praca indywidualna.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE: Tekst autorstwa Anety Borowiec *Zanim napiszesz list motywacyjny sprawdź słowniczek z działu kadr* z modyfikacjami http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,74866,10153854,Zanim_napiszesz_list_motywacyjny_sprawdz_slowniczek.html?as=4 (zob. załącznik 1 w scenariuszu I)



	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 umiejętności „miękkich” w procesie poszukiwania pracy. Nauczyciel 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).	10 min	miniwykład, prowadzony interaktywnie z grupą (zadajemy pytania, wspólne ustalanie definicji pojęć, przypomnienie pojęć omawianych na poprzednich zajęciach)	treści znajdujące się w części teoretycznej poradnika
2.	Każdy uczeń w oparciu o zdobytą wiedzę na temat umiejętności „miękkich” tworzy, pracując indywidualnie, listę trzech umiejętności (w oparciu o materiał zawarty w załączniku 1, scenariusz I), które posiada w mniejszym stopniu, a które chciałby rozwijać. Czas pracy indywidualnej – 5 min. 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 – 15 min. 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.	30 min	praca indywidualna, praca w grupach, praca z tekstem	załącznik 1, scenariusz I – lista 15 umiejętności „miękkich”; duża kartka papieru (flipchart)
3.	Osoba prowadząca podsumowuje temat zajęć, omawiając pracę uczniów oraz znaczenie osobowości twórczej i współpracy dla osiągnięcia celu.	5 min		
		Łączny czas: 45 min		

SCENARIUSZ ZAJĘĆ IV CIEKAWOŚĆ POZNAWCZA I MYŚLENIE PYTAJNE

TEMAT: Ciekawe zjawiska

Ciekawość jest bardzo ważną cechą, dzięki której podejmujemy pracę nad różnego rodzaju zadaniami i potrafimy im poświęcić dużo czasu i uwagi. To ciekawość skłania nas do poszukiwania informacji, analizowania ich treści, stawiania pytań i uporczywego szukania odpowiedzi. „Osoby o nasilonej ciekawości poznawczej częściej podejmują problemy, dłużej i intensywniej nad nimi pracują i nie zadowolają się odpowiedzią powierzchowną lub pozorną. W rezultacie częściej wpadają na dobre pomysły. Przede wszystkim jednak częściej dostrzegają problemy do rozwiązania lub możliwe do osiągnięcia cele twórczego działania” (Nęcka 2001). Ciekawość wywołana jest najczęściej poprzez: 1) nowość – coś innego, dziwnego, niezwykłego, czego jeszcze nie doświadczyliśmy; 2) zmianę – element zaskoczenia, niepewności, coś, czego się nie spodziewaliśmy; 3) konflikt – rozbieżność, niezgodność, brak związku pomiędzy elementami, nad którymi pracujemy (Szmidt 2007). Zaciekawienie motywuje nas do pracy, jeśli uczeń jest zainteresowany zagadnieniem, to chce dowiedzieć się więcej, stawia pytania, dostrzega problemy i próbuje je rozwiązać. Celem zajęć jest pobudzenie ciekawości poznawczej uczniów oraz rozwijanie umiejętności myślenia pytajnego.

GRUPA DOCELOWA: uczniowie gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych.

CELE OPERACYJNE:

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- wiedzieć, czym jest ciekawość poznawcza oraz myślenie pytajne,
- poznać znaczenie umiejętności dziwienia się oraz zadawania pytań jako motywatora do podejmowania różnych działań i poszukiwania nowych rozwiązań.

UWAGI:

- Nauczyciel może dokonać wyboru realizowanych ćwiczeń (rozwijających myślenie pytajne – nr 3, 4, 5) oraz sposobu ich przeprowadzenia (indywidualnie, w parach, w małych grupach) zależnie od specyfiki grupy.
- Czas trwania zajęć jest podany orientacyjnie – zależy od wyboru ćwiczeń przez nauczyciela.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE: długopisy, kartki, karty pracy – załącznik 1, załącznik 2.



	Przebieg/treści programowe (opis szczegółowy)	Czas	Metody	Niezbędne materiały
1.	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel pyta uczniów, co ich ostatnio zaniepokoiło, zdziwiło, zainteresowało? Jaka rzecz, wydarzenie, zjawisko? – Może to być jakakolwiek rzecz, jaka przychodzi w danej chwili do głowy, np. śpiew ptaków, chociaż jest zima i jeszcze leży śnieg; szybkość, z jaką kot potrafi uciekać przed psem; miła obsługa w sklepie; wysoka cena nowego telefonu. Nie ma tutaj niewłaściwych odpowiedzi, ponieważ każdego mogą dziwić inne rzeczy – Chętni uczniowie opowiadają o sytuacjach, które wywołały ich zdziwienie. – Nauczyciel podsumowuje wypowiedzi uczniów i podkreśla wagę umiejętności dziwienia się i zaniepokojenia tym, co nas otacza, jako motywatora do podejmowania różnych działań i poszukiwania nowych rozwiązań. 	10 min	rozmowa, dyskusja	
2.	<p>Co jest interesującego w...? (por. K. J. Szmidt 2010, s. 40)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel prosi, aby uczniowie wyjęli z torby, plecaka dowolną rzecz i zastanowi się, co jest w niej interesującego. Pomocne w tym mogą być pytania: – Co mnie zajmuje, kiedy patrzę na tę rzecz? – Do czego można ją wykorzystać? – Co można z niej zrobić? – Z czego się składa? – Co mi ta rzecz przypomina? – Jakie ciekawe skojarzenia wzbudza? – Jaką ciekawą historię można o niej napisać? <p>Po ustalonym czasie uczniowie dzielą się swoimi przemyśleniami. Ćwiczenie to można kontynuować, proponując uczniom napisanie krótkiego, intrygującego opowiadania na temat wylosowanej rzeczy.</p>	20 min	praca indywidualna/w parach/w małych grupach	długopis, kartka

<p>3.</p>	<p>Zadawanie pytań (por. K. J. Szmidt 2007, s. 279)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ciekawi świata ludzie zadają pytania: czy?, kto?, co?, kiedy?, dlaczego?, jak?, z czego? Zastanawiają się nad rzeczami, których nie znają, notują swoje spostrzeżenia, szukają wyjaśnień tego, co wydaje im się niezrozumiałe. W ten sposób poszerzają swoją wiedzę. Celem tego ćwiczenia jest pobudzenie refleksji na tym, co nas otacza. – Nauczyciel prosi uczniów, aby spróbowali zadać jak najwięcej pytań dotyczących różnych przedmiotów. <p>Przykład: książka</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kto lubi czytać książki? – Jak powstaje książka? – Kto napisał pierwszą książkę? – Ile czasu zabiera przeczytanie jednej strony? – Czy kiedyś przestaną istnieć książki drukowane? – Ułóż do poniższych rzeczy jak najwięcej pytań. Spróbuj zastanowić się też nad pytaniami oryginalnymi, niecodziennymi. – biurko... – plecak... – dziura ozonowa... – studia... – Po ustalonym czasie uczniowie dzielą się efektami swojej pracy. 	<p>15 min</p>	<p>praca indywidualna/w parach/w małych grupach</p>	<p>długopis, kartka</p>
<p>4.</p>	<p>Pytania do zdań (por. K. J. Szmidt 2007, s. 280).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel prosi uczniów, aby spróbowali zadać jak najwięcej pytań do poniższych zdań, próbując utworzyć również pytania nietypowe, ciekawe, zaskakujące. <p>Przykładowe zdania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kot leżał na parapecie okna na dziewiątym piętrze wieżowca. – W słoneczny dzień Kasia poszła na spacer ze swoją nową koleżanką, którą poznała na przerwie w szkole. – Po ustalonym czasie uczniowie dzielą się efektami swojej pracy. 	<p>15 min</p>	<p>praca indywidualna/w parach/w małych grupach</p>	<p>długopis, kartka</p>



5.	<p>Wszystkie rodzaje pytań (por. K. J. Szmidt 2010, s. 42)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel prosi uczniów o to, aby sformułowali pytania zaczynające się od danych pytańników, a dotyczące różnych zjawisk wypisanych w karcie pracy. Prosimy uczniów, aby starali się tworzyć pytania oryginalne (załącznik 1). – Po ustalonym czasie uczniowie dzielą się efektami swojej pracy. 	20 min	praca indywidualna/w parach/w małych grupach	karta pracy
6	<p>Jakie pytania wiążą się z wykonywaniem zawodu...? (por. K. J. Szmidt 2013, s. 79)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel prosi uczniów, aby pomyśleli o tym, jakie pytania zadają sobie w pracy osoby wykonujące określony zawód. – Uczniowie wypełniają kartę pracy (załącznik 2). – Po ustalonym czasie urządzamy sesję plenarną, w czasie której uczniowie czytają swoją listę pytań. Warto zwrócić uwagę na powtarzające się pytania dotyczące określonej profesji, bo one świadczą o stereotypach. Może to wzbudzić dyskusję na temat stereotypów zawodowych. Ponadto może pobudzić myślenie w kierunku wyboru zawodu, poprzez spojrzenie na inne jego aspekty. 	35 min	praca indywidualna, dyskusja	karta pracy
		Łączny czas: 115 min		



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



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

ISBN 978-83-63213-17-6

