

DOROTA GĘBUŚ, ANNA PIERZCHAŁA

TWÓRCZY NAUCZYCIELE, POMYSŁOWI UCZNIOWIE

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

DOROTA GĘBUŚ, ANNA PIERZCHAŁA

TWÓRCZY NAUCZYCIELE, POMYSŁOWI UCZNIOWIE

OSOBOWOŚCIOWE KORELATY KREATYWNOŚCI NAUCZYCIELI

W PERSPEKTYWIE ANALIZY TRANSAKCYJNEJ



Częstochowa 2016

Recenzent
Dorota PANKOWSKA

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Paulina PIASECKA

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Adrianna SARNAT-CIASTKO

Rysunki
Konrad PIERZCHAŁA, Alicja GĘBUŚ

Zdjęcia
Zbigniew WIECZOREK

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2016

ISBN 978-83-7455-516-6

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-217 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ajd.czyst.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czyst.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Część 1. Założenia teoretyczne	
1.1. Pedagogika twórczości – podstawowe założenia	17
1.2. Postawa twórcza	24
1.2.1. Myślenie dywergencyjne	27
1.2.2. Tolerancja dla wieloznaczności	28
1.2.3. Koncentracja na zadaniu	29
1.2.4. Otwartość na wyzwania i zmianę	30
1.2.5. Wyobraźnia twórcza	30
1.2.6. Wyrażanie siebie na forum publicznym	31
1.2.7. Odporność na krytykę	32
1.2.8. Niezależność w myśleniu i działaniu	33
1.3. Podejście do problemów	34
1.4. Zasady nauczania twórczości	38
1.5. Analiza transakcyjna – podstawowe założenia	49
1.5.1. Wprowadzenie.....	49
1.5.2. Możliwości wykorzystania założeń analizy transakcyjnej na gruncie edukacji	52
1.6. Analiza transakcyjna – podstawowe terminy	58
1.6.1. Struktura osobowości	58
1.6.2. Analiza komunikacji	65
1.6.3. Strukturalizacja czasu	68
1.6.4. Skrypt vs autonomia funkcjonowania	71
Część 2. Założenia metodologiczne badań	
2.1. Problematyka badań	81
2.2. Charakterystyka procesu badawczego	84

Część 3. Analiza wyników badań

3.1. Charakterystyka wybranych elementów postawy twórczej w kontekście uwarunkowań struktury osobowości	89
3.1.1. Założenia badawcze	89
3.1.2. Myślenie dywergencyjne	93
3.1.3. Tolerancja dla wieloznaczności	96
3.1.4. Koncentracja na zadaniu	99
3.1.5. Otwartość na wyzwania i zmianę	101
3.1.6. Wyobraźnia twórcza	104
3.1.7. Wyrażanie siebie na forum publicznym	107
3.1.8. Odporność na krytykę	109
3.1.9. Niezależność w myśleniu i działaniu	111
3.1.10. Podsumowanie	113
3.2. Podejmowanie aktywności w obliczu problemu a struktura osobowości w analizie transakcyjnej	118
3.2.1. Założenia badawcze	118
3.2.2. Podejście do problemów a podejmowanie ról grupowych	119
3.2.3. Cechy struktury osobowości w ujęciu analizy transakcyjnej a podejście do problemów i podejmowanie ról grupowych ..	125
3.2.4. Podsumowanie	130
3.3. Charakterystyka „dobrego nauczyciela” w opinii przyszłych pedagogów	135
3.3.1. Założenia badawcze	135
3.3.2. „Dobry nauczyciel” – perspektywa pedagogiki twórczości	136
3.3.3. „Dobry nauczyciel” – perspektywa analizy transakcyjnej	141
3.3.4. Podsumowanie	147
3.4. Aktywność przyszłych nauczycieli w kontekście szkolnej sytuacji problemowej	151
3.4.1. Założenia badawcze	151
3.4.2. Strategie działania przyszłych nauczycieli – perspektywa pedagogiki twórczości	152
3.4.3. Strategie działania przyszłych nauczycieli – perspektywa analizy transakcyjnej	159
3.4.4. Podsumowanie	169
Wnioski dla praktyki pedagogicznej	173
Załącznik I – <i>Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja</i> (A. Pierzchała, A. Sarnat-Ciastko)	185
Załącznik II – Kwestionariusz „Aktywność twórcza”	189

Załącznik III – Pytanie otwarte „Dobry nauczyciel”	193
Załącznik IV – pytanie otwarte „Nowy nauczyciel w obliczu trudności”.	195
Bibliografia	197
Spis tabel	203
Spis rysunków	204
Spis wykresów	205
Indeks rzeczowy	207

WSTĘP

Żyjemy w zmieniającym się społeczeństwie, które stawia przed nami liczne, coraz to nowe wyzwania, wymagające ciągłego aktualizowania naszej wiedzy i umiejętności. Nie wystarczają już dotychczasowe, wypróbowane sposoby działania, ponieważ nie sprawdzają się w nowych sytuacjach. Jesteśmy niejako zmuszeni do szukania innych, bardziej adekwatnych, rozwiązań, które będą w stanie sprostać nowym warunkom, w jakich przychodzi nam funkcjonować. W takiej, przekształcającej się niemal z dnia na dzień, rzeczywistości nieodzownym elementem ułatwiającym radzenie sobie w nieznanym wcześniej sytuacjach jest umiejętność twórczego myślenia i działania. Twórczość rozumiana jako przekraczanie granic tego, co zastane, i kreowanie społecznie użytecznej nowości, staje się szansą na przetrwanie, ale też szansą na samorealizację i osiągnięcie satysfakcji życiowej. Dlatego też nauczanie twórczości stało się jednym z istotnych wyzwań, któremu sprostać musi współczesna edukacja. Coraz częściej mówi się o potrzebie rozwijania i urzeczywistniania postawy twórczej w kształceniu uczniów, dzięki czemu młode pokolenie będzie przygotowane do dorosłego życia, wymagającego aktywnego uczestnictwa w zachodzących zmianach. Zatem powstaje pytanie, jak kształcić nauczycieli, aby potrafili wspierać rozwój umiejętności twórczych ucznia? Jakie kompetencje są im niezbędne, aby mogli nawiązać pozytywną i wzajemnie satysfakcjonującą relację z uczniem, która jest podstawą skutecznego procesu edukacyjnego. Niniejsze opracowanie jest próbą interdyscyplinarnej charakterystyki tejże relacji i czynników ją determinujących, odnoszącą się jednocześnie do pedagogiki twórczości i analizy transakcyjnej.

Pedagogika twórczości formułuje ogólne cele wychowania do twórczości, które wyznaczają kierunki oddziaływań edukacyjnych, wspierających ucznia w odkrywaniu jego możliwości w tym zakresie. Jej zadaniem jest generowanie wiedzy z zakresu aktywności twórczej człowieka oraz konstruowanie metod rozwijania zdolności i postaw twórczych dzieci, młodzieży i dorosłych. Odwołuje się zarówno do teorii, jak i do praktyki, dając nauczycielowi wiedzę oraz sposoby działania pokazujące, jak być kreatywnym w swojej pracy, aby organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego

prowadziła do realizacji potencjału twórczego ucznia. Bardzo ważną rolę odgrywa tutaj relacja nauczyciel – uczeń, która oparta jest na współistnieniu dwóch podmiotów oraz wspólnym poszukiwaniu dróg rozwoju. Jest to relacja, w której aktywność wykazują obie strony, wzajemnie ucząc się od siebie i rozwijając swój potencjał twórczy.

Z kolei naczelnym celem edukacji według analizy transakcyjnej jest, z jednej strony, rozwój jednostki w aspekcie jej podmiotowości, który realizowany jest poprzez odkrywanie zasobów tkwiących w człowieku, z drugiej zaś – rozwój kompetencji społecznych umożliwiające efektywne uczestnictwo w życiu zbiorowym. Proces ten jest warunkowany zarówno oddziaływaniem wychowawczym, jak i aktywnością własną jednostki. Daje to możliwość stworzenia nowych perspektyw efektywnego kształcenia poprzez edukację skoncentrowaną na uczniu i uczeniu, które traktuje go jako aktywny podmiot procesu dydaktycznego, mający realny wpływ na kierunek realizowanych działań. Podstawą, na której autorki oparły prezentowany projekt, jest założenie mówiące o tym, że koncepcja analizy transakcyjnej może stać się cennym narzędziem w rękach nauczyciela, które wskaże, w jaki sposób można wspierać rozwój potencjału twórczego ucznia w odniesieniu do zadań edukacyjnych sformułowanych w obszarze pedagogiki twórczości.

Ważnym elementem w rozwijaniu kompetencji zawodowych nauczyciela z perspektywy analizy transakcyjnej jest umiejętne korzystanie z zasobów struktury Ja, co jest podstawą rozwijania autonomii własnej nauczyciela, ale także wspierania jej rozwoju u ucznia. Sprzyja to eliminacji zachowań pasywnych oraz kształtowaniu samodzielności wychowanków. Analiza transakcyjna w osobowości człowieka wyodrębnia trzy główne obszary Ja – Rodzica, Dorosłego i Dziecko, które pomagają wyjaśnić i zrozumieć konkretne zachowania człowieka. Rodzic i Dziecko to struktury, które kształtują się we wczesnym dzieciństwie i w niezmiennym stanie funkcjonują przez resztę życia człowieka. Natomiast Dorosły jest strukturą autonomiczną, która rozwija się w ciągu życia jednostki, dzięki możliwości świadomego analizowania otaczającego świata oraz samego siebie. Dorosły gromadzi informacje płynące ze środowiska i wnętrza jednostki, a także wykorzystuje potencjał pozostałych dwóch obszarów Ja. Na tej podstawie można założyć, że celowe oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na osobowość ucznia może skutkować urzeczywistnieniem jego zdolności twórczych i tym samym sprawnym funkcjonowaniem w dorosłym świecie. Sprawdzenie, w jaki sposób można wykorzystać uaktywnienie poszczególnych obszarów Ja ucznia do rozwijania jego potencjału twórczego, stało się dla autorek projektu głównym problemem badawczym. Uchwycenie zależ-

ności pomiędzy uwarunkowaniami płynącymi ze struktury osobowości a funkcjonowaniem twórczym człowieka pozwoliłby na podjęcie działań edukacyjnych sprzyjających optymalnemu wykorzystaniu zasobów Ja w celu wspierania aktywności twórczej ucznia.

Tak obszerne zagadnienie badawcze wymagało uszczegółowienia problematyki poddanej analizie oraz podziału badań na etapy. W pierwszym etapie określono ogólne związki pomiędzy wybranymi aspektami aktywności twórczej a zakresem uaktywniania poszczególnych struktur Ja. W obszarze pedagogiki twórczości podjęto analizę wybranych czynników warunkujących: postawę twórczą, sposób podchodzenia do sytuacji problemowej oraz podejmowanie ról grupowych. Te trzy aspekty, określające potencjał twórczy jednostki, zostały zbadane pod kątem poszukiwania związków łączących je z uwarunkowaniami struktury osobowości w rozumieniu analizy transakcyjnej. W drugim etapie badań, opierając się na wstępnej analizie zachodzących tendencji, przeniesiono badania na grunt edukacyjny. Autorki podjęły próbę charakterystyki stanu rzeczywistego, określając, w jakim stopniu potencjalne działania adeptów do zawodu nauczyciela w obliczu problemu noszą znamiona aktywności twórczej oraz na ile obraz „dobrego nauczyciela” funkcjonujący w ich świadomości zawiera w sobie elementy charakterystyczne dla twórczej osobowości. Analizując opinie badanych, wykorzystano założenia zarówno pedagogiki twórczości, jak i analizy transakcyjnej.

Niniejsze opracowanie jest teoretyczno-badawczym studium pokazującym, w jaki sposób analiza transakcyjna może zostać wykorzystana w praktyce pedagogicznej do modyfikowania i usprawniania oddziaływań edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu potencjału twórczego ucznia. Składa się ono z trzech głównych części. Pierwsza część to przegląd literatury związanej z podjętym zagadnieniem. Zostały w niej przedstawione podstawowe założenia teoretyczne z zakresu pedagogiki twórczości oraz analizy transakcyjnej odnoszące się do podjętej problematyki. Wyjaśniono zatem, czym jest pedagogika twórczości, co jest przedmiotem jej zainteresowań oraz jakie są jej główne cele i zadania. Dokonano ogólnej charakterystyki postawy twórczej w ujęciu badaczy tego zagadnienia oraz zdefiniowano wybrane czynniki warunkujące postawę twórczą, które autorki pracy poddały później analizie empirycznej. Następnie opisano sposoby, przy pomocy których jednostka może podchodzić do rozwiązywania problemów, które świadczą o tym, na ile jest ona w stanie poradzić sobie w nowej, nieznannej jej dotąd sytuacji. Teoretyczne założenia odnoszące się do pedagogiki twórczości kończy opis zasad i reguł, jakie powinny przyświecać pracy nauczyciela i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, aby stworzyć warunki sprzy-

jające ujawnianiu się potencjału twórczego uczniów. W dalszej kolejności zaprezentowane zostały podstawowe tezy oraz obszary analizy transakcyjnej, w obrębie których można analizować i wyjaśniać funkcjonowanie jednostek i grup. Dokonano opisu możliwości wykorzystania tej koncepcji na gruncie działalności pedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem dobroku nurtu edukacyjnego w tym zakresie. Następnie wyjaśniono pojęcia, przy pomocy których dokonano analizy materiału badawczego. Scharakteryzowano strukturę osobowości w podziale strukturalnym i funkcjonalnym, analizę komunikacji z uwzględnieniem trzech głównych rodzajów transakcji, strukturalizację czasu, pokazującą sposoby, w jakie ludzie wchodzą w relacje z innymi, oraz skrypt i zagadnienie pasywności, które jest kluczowym pojęciem do prowadzenia dalszych rozważań nad problematyką aktywności twórczej w ujęciu analizy transakcyjnej.

Część druga dotyczy metodologicznych podstaw badań własnych. Została w niej przedstawiona problematyka badań. Wychodząc z teoretycznych założeń pedagogiki twórczości oraz analizy transakcyjnej, sformułowano problemy badawcze oraz hipotezy, które ze względu na eksploracyjny charakter niniejszego projektu, wynikający z określonego *novum* podjętego tematu, wyznaczają pewien ogólny kierunek dociekań badawczych. Specyfika podjętej problematyki uwarunkowała przeprowadzenie procesu badawczego w dwóch etapach. W pierwszym etapie badanie zostało przeprowadzone w oparciu o dwa narzędzia. Pierwszym z nich był egogram – „Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja” autorstwa A. Pierzchały i A. Sarnat-Ciastko¹ – narzędzie charakterystyczne dla koncepcji analizy transakcyjnej, pomagające określić zakres kateksjonowania przez respondentów określonych stanów Ja. Drugim narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety dotyczący wybranych aspektów aktywności twórczej, w tym postawy twórczej, podejścia do problemów oraz roli przyjmowanej w grupie. Wyróżnione w kwestionariuszu zmienne stanowią wstępny materiał, pozwalający przyrzeć się ogólnym związkom zachodzącym pomiędzy aktywnością twórczą a uaktywnianiem się poszczególnych obszarów Ja, które posłużą autorkom do dalszych pogłębionych badań w tym zakresie. W drugim etapie poproszono badanych o udzielenie swobodnych wypowiedzi na dwa pytania otwarte dotyczące rzeczywistości szkolnej. W badaniach wzięli udział studenci pedagogiki oraz absolwenci Wydziału Pedagogicznego AJD w Częstochowie.

¹ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013, s. 135–138, 354–358.

W części trzeciej przedstawiona została analiza wyników przeprowadzonych badań. Kolejne jej rozdziały zawierają szczegółowe rozważania dotyczące określonych problemów badawczych. Analiza każdego zagadnienia została opracowana z poziomu pedagogiki twórczości oraz analizy transakcyjnej. Zaprezentowano w niej przede wszystkim charakterystykę wybranych aspektów twórczości w kontekście uwarunkowań struktury osobowości, pokazując uchwycone pomiędzy nimi związki. W podsumowaniu wyników badań zostały zweryfikowane postawione w części metodologicznej hipotezy badawcze oraz sformułowano odpowiedź na kluczowe dla niniejszego opracowania pytanie, w jaki sposób można wykorzystać założenia analizy transakcyjnej do wspierania potencjału twórczego młodzieży. Praktycznym efektem podjętego projektu badawczego stało się wskazanie obszarów niezmiernie istotnych i ważnych, na które trzeba położyć szczególny nacisk w kształceniu nauczycieli, aby byli oni przygotowani do wspierania i towarzyszenia uczniom w ich rozwoju.

Na koniec rozważań wstępnych autorki pragną złożyć podziękowania dla osób, które przyczyniły się do powstania tej pracy – Panu prof. dr. hab. Jarosławowi Jagiele, prekursorowi edukacyjnej analizy transakcyjnej w Polsce, za inspirację, Pani prof. dr. hab. Dorocie Pankowskiej, za niezwykle cenne uwagi, które przyczyniły się do podniesienia wartości całego opracowania, oraz członkom Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej działającego na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, za pomoc i wsparcie, a także wszystkim osobom, które wzięły udział w badaniach i dzięki temu umożliwiły ich realizację.



CZĘŚĆ 1

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

1.1. Pedagogika twórczości – podstawowe założenia

Pedagogikę twórczości można określić jako jedną z subdyscyplin nauk pedagogicznych, która zajmuje się wychowaniem do twórczości. K.J. Szmidt określa jej zadanie jako „generowanie wiedzy z zakresu wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych do twórczości oraz pomocy jednostkom i grupom w tworzeniu i rozwoju postawy twórczej”². Pedagogika twórczości z jednej strony koncentruje się na formułowaniu i uzasadnianiu ogólnych celów wychowania do twórczości, które umożliwiają wspieranie wychowanka w rozwoju jego potencjału twórczego, z drugiej na konstruowaniu konkretnych modeli nauczania twórczości i wykrywaniu oraz diagnozowaniu kryteriów warunkujących zachodzenie tego procesu. Warto podkreślić, na co szczególną uwagę zwraca raport angielskiego komitetu rządowego – National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), że pedagogika twórczości zajmuje się nauczaniem twórczości (*teaching for creativity*), a nie twórczym nauczaniem (*teaching creatively*)³.

Twórcze nauczanie polega na takiej konstrukcji procesu dydaktycznego, które wzmocni zainteresowanie ucznia tematem zajęć oraz jego motywację do nauki, np. poprzez modyfikowanie i udoskonalanie materiałów dydaktycznych oraz sposobów nauczania. Twórczo można nauczać biologii, matematyki, języka polskiego i każdego innego przedmiotu w szkole. Nauczanie twórczości natomiast polega na podejmowaniu przez nauczyciela działań sprzyjających rozwijaniu zdolności ucznia w kierunku twórczego myślenia i działania. Tutaj nauczanie nakierowane jest na budzenie i wspieranie aktywności ucznia w celu odkrywania przez niego własnych możliwości twórczych. Nauczyciel twórczości jest jednocześnie nauczycielem, który twórczo naucza, bowiem aby wspierać kreatywność ucznia, musi wykazać

² K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 47.

³ Raport National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, London 1999, s. 102–103. <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf> (dostęp: 7.04. 2016).

się innowacyjnością w podejściu do procesu dydaktycznego. Natomiast twórcze nauczanie jakiegoś przedmiotu może, ale nie musi, oznaczać naukę twórczego myślenia i działania uczestników zajęć. Zatem oba zagadnienia wiążą się ze sobą, jednak nie oznaczają tego samego.

W raporcie NACCCE zwrócono uwagę na trzy zasady, dzięki którym możliwe jest realizowanie nauczania twórczości. Są to: zachęcanie uczniów do twórczości (*encouraging*), identyfikowanie ich własnych zdolności twórczych (*identifying*) oraz wspieranie uczniów w rozwijaniu aktywności twórczej (*fostering*)⁴. Pierwsza zasada odnosi się do motywowania uczniów do podejmowania działań, które pozwolą im budować wiarę we własne możliwości oraz pozytywny obraz siebie, stanowiące fundament przyszłych osiągnięć. Chodzi tutaj o przekonanie młodych ludzi do tego, aby uwierzyli, że dysponują potencjałem twórczym, który mogą rozwijać i doskonalić poprzez wykorzystywanie wszelkich okazji do podejmowania aktywności twórczej. Ta ufność doda im pewności siebie w realizowaniu zamierzonych celów i pozwoli stawić czoła przeciwnościom i niepowodzeniom. Kolejna zasada odnosi się do pomocy uczniom w rozpoznawaniu ich indywidualnych zdolności twórczych. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie przestrzeni do tego, aby uczeń mógł próbować swoich sił w różnych działaniach, żeby mógł poszukiwać, testować, analizować, poddawać ocenie swoje możliwości i odkrywać swoje mocne strony. Ostatnia zasada odnosi się do wpierania kreatywności uczniów poprzez przekazywanie wiedzy na temat procesu twórczego, trenowanie wielu umiejętności odpowiedzialnych za twórcze myślenie i działanie, budzenie wrażliwości na własną aktywność twórczą. Bardzo ważna jest tutaj nauka poprzez działanie, odbywająca się pod czujnym okiem nauczyciela, który powinien być dla ucznia kimś w rodzaju mistrza, mentora. Dlatego też przed nauczycielem stoją różne zadania, którym musi sprostać, aby mógł nauczać twórczości. Powinien:

- tworzyć bezpieczną atmosferę pracy twórczej, dostosowaną do poziomu rozwojowego uczniów, która umożliwi im eksperymentowanie, podejmowanie ryzyka, popełnianie błędów bez obawy przed negatywną oceną;
- zachęcać uczniów do wyrażania swojej indywidualności poprzez różne formy ekspresji;
- realizować zadania, które pomogą uczniom w przyswojeniu metod twórczego rozwiązywania problemów oraz zrozumieniu mechanizmów towarzyszących generowaniu nowych pomysłów, związanych z odracaniem krytyki, sięganiem do podświadomości i swobodnych skojarzeń, posiłkowaniem się intuicją i twórczą wyobraźnią;

⁴ Tamże, s. 103–105.

- położyć nacisk na budzenie ciekawości poznawczej ucznia, umiejętność stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi;
- dopełniać tego rodzaju aktywność poprzez końcową ocenę i ewaluację wartości wygenerowanych rozwiązań. Dzięki takim zabiegom nauczyciela uczeń może kształtować takie cechy, jak: 1) autonomia – dająca poczucie niezależności, sprawstwa oraz kontroli nad własnymi pomysłami; 2) autentyczność – dająca poczucie realnego wpływu na podejmowaną aktywność; 3) otwartość na nowe pomysły, wyzwania; 4) szacunek dla innych i dla idei przez nich tworzonych; 5) poczucie spełnienia, wynikające z satysfakcji płynącej z podejmowania działań twórczych⁵.

Próby opisu przedmiotu zainteresowań pedagogiki twórczości na gruncie polskim podjęło się wielu psychologów i pedagogów, którzy poprzez działalność badawczą w tym zakresie dali podwaliny dla stworzenia tej nowej subdyscypliny naukowej. Pierwszym badaczem, który włożył wiele wysiłku w to, aby stworzyć podstawy teoretyczne i metodyczne do nauczania twórczości, był W. Dobrołowicz. Nazwał tę dziedzinę psychodydaktyką kreatywności, co pokazuje, że łączy ona wiedzę z zakresu psychologii, dydaktyki i twórczości, która jest stworzona na użytek nauczycieli po to, aby zarówno oni, jak i uczniowie mogli maksymalnie wykorzystać swoje możliwości psychiczne oraz przejawiać i rozwijać umiejętności i postawy twórcze. Zdaniem W. Dobrołowicza, psychodydaktyka kreatywności „to część pedagogiki, stanowiąca system wiadomości teoretycznych i umiejętności praktycznych umożliwiających nauczycielowi «bycie twórczym» w swej pracy zawodowej, czyli w sposób nieszablonowy organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego w celu kształtowania umiejętności i postaw twórczych swoich wychowanków”⁶. W definicji tej bardzo dobrze widoczny jest związek pomiędzy nauczaniem twórczości a twórczym nauczaniem podkreślany w raporcie NCCCA. Tylko twórcze podejście nauczyciela do prowadzenia zajęć może skutkować uczeniem się przez ucznia zachowań twórczych. Psychodydaktyka kreatywności dostarcza nauczycielowi wiedzę i praktyczne wskazówki, dzięki którym może działać, realizując takie zadania, jak: diagnozowanie zdolności i postaw twórczych uczniów, rozwijanie zdolności twórczych uczniów, ocenianie wartości różnych innowacji pedagogicznych oraz tworzenie i realizowanie własnych pomysłów oddziaływań pedagogicznych⁷. Zatem

⁵ Tamże, s. 106.

⁶ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Społecznej, Warszawa 1995, s. 54.

⁷ Tamże.

jest to dziedzina nauki, która daje bazę do tego, aby zarówno nauczyciel, jak i uczeń (przy wsparciu ze strony nauczyciela) stali się osobami twórczymi, by mogli rozwijać swój potencjał i potrafili kreować rzeczywistość w której funkcjonują. Pojęcie „twórczość” zajmuje tutaj centralne miejsce, jest przez W. Dobrołowicza utożsamiane z pojęciem „kreacja”. Autor definiuje je, podobnie jak M.I. Stein, odnosząc się do koniunkcji dwóch cech: nowości i użyteczności społecznej. „Nie ma twórczości bez nowości; przy tym nowość może dotyczyć wytworu, materiału, narzędzi, metody itp. Jednak nie wszelka nowość jest atrybutem twórczości; twórczość prowadzi zawsze do doskonalenia stanu dotychczasowego, postępu w danej dziedzinie, czyli nowość powinna posiadać społeczną wartość”⁸. Jednak w działalności pedagogicznej chodzi nie tylko o wytwory materialne, powstałe w obrębie świata zewnętrznego, ale głównie o wytwory konstruowane w psychice, dotyczące wewnętrznych przemian, sposobu myślenia i odczuwania, czyli autokreacji, która ma wymiar subiektywny i indywidualny. Jest okrywaniem czegoś nowego, nowego dla każdego ucznia z osobna, co daje mu poczucie własnej wartości i możliwość rozwoju swoich zdolności.

A. Góralski mówi o tym, że w pedagogice ujawnia się konieczność refleksji metodologicznej nad twórczym działaniem człowieka. Z uwagi na to, że „świat w którym żyjemy, w którym zaspokajamy podstawowe potrzeby bezpiecznego trwania i w którym działamy na rzecz osiągnięcia wartości, jest światem zmieniającym się”⁹, wzrasta złożoność zadań, jakie jednostki muszą podejmować i jednocześnie pojawia się konieczność kreowania nowych. Aby zaspokoić tę potrzebę, niezbędny jest zapas możliwości twórczych, które można rozwijać, ucząc się kreatywnego myślenia i działania. Potrzebne jest zatem wychowanie młodego pokolenia do twórczości. A. Góralski twórczość rozumiał jako dążenie podmiotu do mistrzostwa, a pedagogikę zdolności (twórczości) „jako naukę i sztukę pewnego szczególnego rodzaju wychowania, tego mianowicie, które skierowane jest na harmonijną i wszechstronną realizację potencjału twórczego wychowanka”¹⁰, co pozwoli mu na urzeczywistnienie jego mistrzostwa. Zatem pedagogika zdolności to przed wszystkim edukacja prowadząca do realizacji mistrzostwa ucznia. Bardzo ważna jest tutaj relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem, która powinna przypominać relację mistrz – uczeń. Tylko w takich warunkach może zachodzić skuteczne uczenie się twórczego rzemiosła.

⁸ Tamże, s. 55.

⁹ A. Góralski, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, PWN, Warszawa 1989, s. 61.

¹⁰ Tenże, *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003, s. 123.

Wagę tej relacji podkreśla także J. Łaszczyk, uznając ją za podstawowy aspekt działań pedagogiki twórczości. Mistrz ma pomóc uczniowi w odkrywaniu własnej indywidualności, dlatego bardzo ważnym założeniem tej relacji jest wspólne poszukiwanie dróg rozwoju. „To, jaki uczeń się staje oraz jaki stać się może, nie jest wcześniej wiadome ani mistrzowi, ani uczniowi. Poszukiwanie tej prawdy jest ważnym motywem współistnienia owych dwóch podmiotów, być może niekiedy nawet nieświadomym. Jest to także jeden z zasadniczych wyznaczników tej relacji”¹¹. Ważnym jej kryterium jest także fakt obustronnie dobrowolnego wyboru. „Owa dobrowolność doboru podmiotów wychowania okazuje się być jednocześnie ważną dyrektywą pedagogiki twórczości. Być może główna przyczyna niskiej efektywności praktycznej pedagogiki klasycznej wynika stąd, że ani uczeń, ani nauczyciel najczęściej nie mogą się wzajemnie wybierać, a co jeszcze bardziej widoczne – uczeń ma ogromnie utrudnioną możliwość odejścia od «przydzielonego» mu nauczyciela”¹². W relacji mistrz – uczeń istnieje wzajemna korzyść – obie strony wzajemnie mogą od siebie czerpać, rozwijając swój potencjał twórczy. Mistrz jest dobrym źródłem inspiracji z uwagi na to, że ma duże doświadczenie w uprawianiu rzemiosła twórczego. Jest dla ucznia autorytetem, więc uczeń może u niego potwierdzać wartość rezultatów swoich prac oraz słuszność obranej drogi. Uczeń natomiast jest tą osobą, dzięki której mistrz sprawdza i rozwija swoje mistrzostwo. Ich relacja jest więc obustronnie owocna.

R. Schultz, definiując pedagogikę twórczości, podkreśla jej teoretyczno-praktyczny charakter, odnosząc ją zarówno do praktycznej sztuki tworzenia czyli innowatyki pedagogicznej, jak i do nauki o twórczości, czyli teorii działań innowacyjnych¹³. Badacz ten wskazuje, że pedagogika twórczości to: „1) Kierunek myślenia w ramach pedagogiki współczesnej, głoszący potrzebę oraz określający sposoby kształtowania, w procesie wychowania, ludzi twórczych, w szczególności twórczych uczniów. 2) Działalność praktyczna polegająca na przygotowaniu ludzi do twórczości, na formułowaniu i rozwijaniu dyspozycji twórczych u dzieci i młodzieży”¹⁴. T. Giza w tej sytuacji uważa za zasadne wprowadzenie dwóch terminów oddzielających elementy teorii i praktyki. Pierwszego odnoszącego się do koncepcji teoretycznej,

¹¹ J. Łaszczyk, *Relacja uczeń – mistrz jako podstawowa dla pedagogiki twórczości*, [w:] J. Łaszczyk (red.), *O pedagogice twórczości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1997, s. 12.

¹² Tamże, 13.

¹³ R. Schultz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, s. 34

¹⁴ Tenże, *Czym jest innowatyka pedagogiczna?*, „Edukacja” 1987, nr 3, s. 30.

drugiego – do podejmowania określonych działań. „Pedagogika twórczości byłaby myślowym rozważaniem twórczych zjawisk wychowawczych, natomiast pedagogia twórczości – twórczym wykonywaniem czynności pedagogicznych”¹⁵. Widać tutaj przenikanie się i jednocześnie wzajemną współpracę dwóch bardzo ważnych elementów procesu dydaktycznego: teorii i praktyki. Teoria wyznacza określone cele, daje myślową podbudowę pod działania, które mogą być sprawdzane i weryfikowane w rzeczywistości wychowawczej. Praktyka natomiast ma oparcie w teoretycznych założeniach, aby twórcza improwizacja nie posunęła się zbyt daleko, tracąc z pola widzenia określone cele wychowawcze. M. Olczak definiuje pedagogikę twórczości jako „kierunek edukacji, w którym ogół działań nastawiony jest na kształtowanie i rozwijanie dyspozycji ludzkich pomocnych w urzeczywistnianiu twórczości”¹⁶, co pokazuje jej bardzo silne praktyczne zastosowanie. Autorka dokonuje analizy licznych przedsięwzięć realizowanych w postaci szkół autorskich, powstałych na różnych poziomach kształcenia – od szkoły podstawowej po studia podyplomowe, opartych na założeniach pedagogiki twórczości¹⁷.

Podobnie według K.J. Szmida, zadaniem pedagogiki twórczości jest generowanie wiedzy z zakresu wychowania do twórczości oraz pomoc w rozwijaniu postawy twórczej poprzez podejmowanie praktycznych działań temu służących. Realizacja tego zadania polega w szczególności na: 1) rozwijaniu i weryfikacji teorii dotyczących aktywności twórczej, poszukiwaniu prawidłowości warunkujących tę aktywność oraz zasad jej pobudzania i wzmacniania; 2) konstruowaniu, wdrażaniu oraz weryfikowaniu metod diagnozowania zdolności i postaw twórczych; 3) tworzeniu, wdrażaniu i rozpowszechnianiu metod umożliwiających rozwijanie zdolności twórczych; 4) badaniu i ocenie wartości wprowadzanych innowacji pedagogicznych¹⁸. Pedagogika twórczości, nazywana też przez autora psychodydaktyką kreatywności, realizuje liczne zadania służące kształtowaniu aktywności twórczej dzieci, młodzieży oraz dorosłych. W obszarze jej zainteresowań znajduje się tworzenie założeń teoretycznych nauczania do twórczości oraz wskazówek praktycznych dla oddziaływań wychowawczych nauczyciela, ponadto także diagnozowanie zdolności twórczych uczniów oraz weryfiko-

¹⁵ T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1998, s. 54.

¹⁶ M. Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 223.

¹⁷ Tamże, s. 224–240.

¹⁸ K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, s. 24.

wanie wprowadzanych przez nauczycieli nowych rozwiązań pracy z uczniami. „Psychodydaktyka kreatywności, będąca teorią i praktyką oddziaływań twórczych, koncentruje więc uwagę na pytaniu o warunki i metody pobudzania oraz rozwijania potencjału twórczego wychowanków, jak również wspierania ich w procesie pokonywania inhibitorów twórczości. Jej zadaniem może być dostarczanie nauczycielom, wychowawcom, psychologom szkolnym wiedzy z zakresu metod stymulowania i rozwijania zdolności twórczego myślenia, pobudzania ciekawości poznawczej i motywacji pro-twórczych oraz kształtowania praktycznych sprawności związanych z działaniami twórczymi w różnych dziedzinach aktywności [...]”¹⁹. Zatem można powiedzieć, że pedagogika twórczości to subdyscyplina naukowa zajmująca się rozwijaniem i weryfikowaniem wiedzy na temat aktywności twórczej człowieka, konstruowaniem i realizowaniem działań praktycznych wspierających tę aktywność na wielu płaszczyznach, jak również wieloaspektowym diagnozowaniem skutków tych działań w celu ich doskonalenia.

¹⁹ Tamże, s. 25.

1.2. Postawa twórcza

Postawa jest względnie stałą strukturą, złożoną z trzech komponentów: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. Ma swój podmiot, przedmiot oraz kierunek, co oznacza, że postawa jest przyjmowana zawsze przez jakąś osobę, wobec czegoś, co istnieje obiektywnie lub subiektywnie, i co jest przez nią wartościowane pozytywnie lub negatywnie. W przypadku postawy twórczej komponent poznawczy to zbiór wielu czynników związanych z kreatywnym myśleniem, komponent emocjonalny – pozytywny stosunek do aktywności twórczej, komponent behawioralny – zaangażowanie wyrażające się w podejmowaniu aktywności poszukiwawczej oraz działaniach zmierzających do ulepszenia obecnego stanu rzeczy. W. Dobrołowicz określił postawę twórczą jako ideał, do którego dążymy poprzez podejmowanie działań wynikających z założeń psychodydaktyki kreatywności. Ideał ten to, najogólniej rzecz biorąc, ciągłe zwiększanie przejawów aktywności poszukiwawczej człowieka²⁰. K.J. Szmidt postawę twórczą definiuje jako „zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych (działaniowych), który zapewnia jednostce możliwość reorganizowania dotychczasowych doświadczeń, odkrywania i konstruowania czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego”²¹. Zatem postawa to dyspozycje, możliwości czy też zasoby, jakie każdy z nas posiada. To pewien potencjał, jakim dysponujemy. „Jeśli owa dyspozycja pozostaje w stanie potencjalnym, to tak jak gdyby wcale nie istniała i jedyną sprawą naprawdę ważną, w miarę stwierdzenia jej istnienia, jest przesunięcie jej z możliwości ku rzeczywistej aktywności”²². To przejście od postawy twór-

²⁰ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Społecznej, Warszawa 1995, s. 56–58.

²¹ K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 181.

²² R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 49.

czej do twórczości możliwie jest dzięki oddziaływaniom wychowawczym. Niemniej najpierw trzeba obudzić i rozwijać postawę twórczą młodego człowieka, żeby ją potem można było przekształcić w realną aktywność.

Prace dwóch naukowców J.P. Guilforda i V. Lowenfelda, którzy prowadzili odrębne badania nad twórczością (J.P. Guilford na Uniwersytecie Północna Kalifornia w dziedzinie aktywności naukowej i V. Lowenfeld na Uniwersytecie Pennsylvania w dziedzinie sztuki), pozwoliły na wyznaczenie kryteriów postawy twórczej, które są następujące:

- 1) wrażliwość na problemy, nazwana dyspozycją wrażeńiową, która pozwala na dostrzeganie subtelności otaczającego świata, stwierdzanie braków, postrzeganie tego, co niezwykle, odkrywanie potrzeb i niedostatków zarówno w rzeczach, jak i w ludziach;
- 2) zdolność do pozostawania w stanie gotowości, wyrażającej otwartość i płynność myśli, która polega na zdolności do kojarzenia wielu idei z jednym przedmiotem; liczba odpowiedzi na jeden dany bodziec jest oznaką umysłu twórczego;
- 3) mobilność, czy możliwość szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji, skutecznego reagowania na zmiany; w tej sytuacji zdolność do tworzenia różnorodnych odpowiedzi jest oznaką umysłu twórczego;
- 4) oryginalność – właściwość ta stanowi dla psychologów jeden z najważniejszych składników myślenia dywergencyjnego;
- 5) zdolność do przeobrażania i do nowych oznaczeń, czyli umiejętność poprawnego i stałego posługiwania się myślą po to, aby przeobrazić, nadać nowe znaczenie materiałom ze względu na ich nowe zastosowania, polegające na zmianie funkcji danego przedmiotu, by użyć go w innym celu;
- 6) analiza, czy też zdolność do abstrakcji – czyli przejście od syntezy do analizy rzeczy, gdzie dostrzegamy najdrobniejsze szczegóły i różnice w poszczególnych elementach, które następnie poddajemy osobnej interpretacji;
- 7) synteza, czyli składanie różnych elementów w jedną całość; gromadzenie wielu przedmiotów lub ich części po to, by nadać im nowe znaczenie;
- 8) organizacja koherentna, dzięki której człowiek jest zdolny do harmonizowania swych myśli, wrażliwości i zdolności postrzegania z własną osobowością²³.

Listę cech ważnych dla rozwoju postawy twórczej stworzył także K.J. Szmidt, bazując na badaniach i obserwacjach psychologów humanistycznych. Wskazał następujące właściwości, które stanowią pewien wzorzec, będący wyznacznikiem celów kształcenia pedagogiki twórczości:

²³ Tamże, s. 54–55.

- 1) szczególny sposób postrzegania świata – polega na: dostrzeganiu konkretnych zjawisk wraz ze wszystkimi istotnymi i mało ważnymi szczegółami; umiejętności myślenia abstrakcyjnego, tzn. klasyfikowania i kategoryzowania zjawisk oraz rzeczy; zdolności poznawania świata na dwa sposoby: zmysłowo i racjonalnie, konkretnie i pojęciowo, a także zdolności dziwienia się, zaciekawienia, popadania w zdumienie;
- 2) otwartość umysłu i tolerancja dla dwuznaczności – polega na zdolności do: elastycznego myślenia, odbierania i tolerowania informacji sprzecznych, konfliktowych, dwuznacznych; czerpania z wielu źródeł; tutaj różnorodność i niejednoznaczność informacji jest motywacją do działania;
- 3) niezależność i odwaga – polega na uniezależnieniu się od wpływów otoczenia społecznego, odporności na krytykę i niepowodzenia oraz brak nagród zewnętrznych, zachowaniu niezależności w wyrażaniu własnych myśli i przekonań;
- 4) spontaniczność i ekspresyjność – polega na mniejszym kontrolowaniu swoich zachowań, swobodnym wyrażaniu swoich myśli i uczuć poprzez różne formy ekspresji twórczej (np. śpiew, taniec, rysunek i in.);
- 5) brak obawy przed nieznanym – pociąg do zagadek, tajemnic, niejasności; podejmowanie ryzyka i otwartość na zmianę;
- 6) zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem – zdolność do głębszej i dłuższej koncentracji na wykonywanej czynności; skupienie uwagi na zadaniu połączone z żywym zainteresowaniem tematem;
- 7) życzliwe poczucie humoru – śmianie się wraz z innymi ludźmi, a nie z innych ludzi.
- 8) zdolność do integrowania przeciwieństw – zdolność do łączenia ze sobą w jedność tego, co oddzielne, a nawet przeciwstawne; obowiązek staje się przyjemnością, a przyjemność łączy się z obowiązkiem²⁴.

Wypisane powyżej cechy są wymiernymi kryteriami, które świadczą o siłach twórczych człowieka. Każdy człowiek, zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej, jest istotą twórczą, choć nie każdy w jednakowym stopniu. Zatem każdy z nas mieści się na pewnym kontinuum, gdzie na początku jest miejsce oznaczające niewielki poziom twórczości, a na końcu miejsce oznaczające bardzo wysoki poziom twórczości. Wymienione tutaj cechy pozwalają odróżnić osoby twórcze od tych mniej twórczych i jednocześnie dają wskazówki do pracy wychowawczej mającej na celu rozwijanie postawy twórczej. Bazując na powyższych rozważaniach, autorki wyróżniły 8 cech warunkujących postawę twórczą, które zostały poddane analizie ba-

²⁴ K.J. Szmidt, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 10-11.

dawczej (myślenie dywergencyjne, tolerancja dla wieloznaczności, koncentracja na zadaniu, otwartość na wyzwania i zmianę, wyobraźnia twórcza, wyrażanie siebie na forum publicznym, odporność na krytykę, niezależność w myśleniu i działaniu). Spróbujmy teraz przyrzeć się ich charakterystyce.

1.2.1. Myślenie dywergencyjne

J.P. Guilford wyróżnił dwa rodzaje operacji umysłowych: myślenie konwergencyjne i myślenie dywergencyjne²⁵. Pierwsze wykorzystujemy do rozwiązywania zadań zamkniętych, które posiadają jedną prawidłową odpowiedź. Tutaj aktywność umysłowa jest ograniczona do poruszania się według sztywno określonego wzoru, który prowadzi do prawidłowego rozwiązania. Drugi rodzaj myślenia wykorzystujemy do rozwiązywania zadań otwartych, takich, które nie mają wypracowanego schematu działania. Tutaj konieczne jest poszukiwanie rozwiązania, ponieważ nie ma gotowej drogi postępowania, którą moglibyśmy zastosować. Tego typu problemy pojawiają się bardzo często w naszym życiu z uwagi na szybko zachodzące zmiany, z jakimi mamy do czynienia. Stare metody działania nie pasują do nowych sytuacji, w związku z tym musimy poszukiwać nowych możliwości, konstruować nowe, bardziej adekwatne do zaistniałych zmian strategie postępowania. Dlatego umiejętność myślenia dywergencyjnego jest tak ważna. Zdaniem R. Gloton, C. Clero, można ją utożsamić z postawą twórczą. „Jest to myślenie typowe dla artysty, uczonego, pioniera, nowatora. Ten typ myślenia dominuje również u dzieci w wieku przedszkolnym. Można by nawet stwierdzić, iż myślenie dywergencyjne stanowi, w dziedzinie psychologii, odpowiednik terminu «postawa twórcza». Oznacza to, iż kształcąc istoty twórcze, trzeba w nich rozwijać myślenie dywergencyjne. A im więcej będzie potrzeba twórców, tym bardziej trzeba zwracać uwagę na ten rodzaj kształcenia”²⁶.

Myślenie dywergencyjne polega na wytwarzaniu możliwie różnorodnych rozwiązań tego samego problemu. Wiąże się z umiejętnością szybkiej zmiany kierunku poszukiwań i dostosowaniem metod rozwiązywania problemów do zmieniającej się sytuacji. J.P. Guilford wyróżnił kilka komponentów składających się na ten rodzaj myślenia. Zaliczył do nich płynność, giętkość i oryginalność myślenia oraz wrażliwość na problemy²⁷. Płynność my-

²⁵ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978, s. 278–357.

²⁶ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, s. 52.

²⁷ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, s. 278–333.

ślenia to zdolność do wytwarzania w krótkim czasie wielu słów, sentencji, idei, pomysłów. Im więcej pomysłów ktoś potrafi wygenerować, tym jego myślenie jest bardziej płynne. Giętkość myślenia to zdolność wytwarzania jakościowo różnych pomysłów, pochodzących z różnych dziedzin. To myślenie elastyczne, będące przeciwieństwem sztywności myślenia, czyli podążania za schematem. Tutaj ważna jest nie tyle ilość, co jakość, różnorodność wymyślonych idei. Oryginalność myślenia to zdolność wychodzenia poza stereotypowe, najbardziej narzucające się na myśl rozwiązania. To umiejętność generowania pomysłów nietypowych, rzadkich, niecodziennych, ale jednocześnie sensownych, czyli adekwatnych do sytuacji problemowej. Nie wystarczy wymyślić coś innego, niekonwencjonalnego, musi to być także użyteczne w danej sytuacji. Wrażliwość na problemy z kolei jest zdolnością do wykrywania wad, luk, niedostatków i trudności występujących w różnych sytuacjach, działaniach i wytworach ludzi. Taka umiejętność jest bazą do wyeliminowania przeszkód lub innego spojrzenia na zagadnienie. Myślenie dywergencyjne to myślenie elastyczne, giętkie, przełamujące istniejące schematy myślowe, umożliwiające dostrzeżenie nowych aspektów sytuacji problemowej i pozwalające wygenerować wiele możliwych rozwiązań.

1.2.2. Tolerancja dla wieloznaczności

Tolerowanie wieloznaczności to zdolność oznaczająca dyspozycję do tolerowania konfliktu wewnętrznego wynikającego z akceptowania zróżnicowanych, czasami sprzecznych ze sobą, poglądów. Człowiek o takich predyspozycjach nie traktuje swojej wiedzy jak dogmatu, lecz poddaje ją modyfikacji, jeżeli docierają do niego odmienne informacje z różnych źródeł. „Zdaje sobie sprawę z tego, że jakiegokolwiek podejście do określonej sprawy czy sposób widzenia sytuacji jest tylko jednym z licznych możliwych podejść czy sposobów, z których większość nie przyszła mu do głowy. [...] Baczenie śledzi myślenie innych, nie po to, żeby znaleźć błędy, tylko jak kartograf: obserwuje teren. Uważa, że myśli się po to, żeby lepiej zrozumieć rzeczywistość, żeby podejmować trafniejsze decyzje, żeby wypracowywać lepsze sposoby postępowania, a nie po to, żeby udowodnić, iż jest się mądrzejszym od innych. Człowiek myślący docenia wartość każdego pomysłu, tak jak docenia się piękno każdego kwiatu: nieważne, w którym ogrodzie zakwitł”²⁸. Jest elastyczny w przyjmowaniu różnorodnych informacji na dany

²⁸ E. de Bono, *Naucz się myśleć kreatywnie*, przeł. M. Madaliński, Oficyna Wydawnicza PRIMA, Warszawa 1998, s. 13–14.

temat. Potrafi sobie z nimi radzić i wykorzystywać w różnych działaniach. „Człowiek twórczy potrafi znieść bez stresu konflikt wewnętrzny wynikający z akceptowania dwóch sprzecznych ze sobą przekonań, opinii, poglądów. Konflikt ten nie burzy jego poczucia bezpieczeństwa i nie jest źródłem dyskomfortu, choć może budzić lekki niepokój”²⁹. Tolerowanie wieloznaczności oznacza poszanowanie dla inności i odmienności każdej osoby ludzkiej. Wyraża się w szacunku dla innej osoby, tolerancji wobec jej poglądów i opinii oraz chęci konfrontowania z nią swojej wiedzy. Tolerowanie innych stanowisk wobec świata jest nieodzownym elementem rozwoju, ponieważ pozwala wyjść poza granice swoich własnych pomysłów i dokonywać modyfikacji oraz zmian.

1.2.3. Koncentracja na zadaniu

Koncentracja na zadaniu to styl pracy, który nie wymaga zewnętrznych nacisków. Wystarczającym czynnikiem pobudzającym do działania jest ciekawość poznawcza związana z samym problemem oraz satysfakcja z jego rozwiązania. Osoby kreatywne mają zdolność do głębszej i dłuższej koncentracji na tym, co robią, niż zdarza się to innym ludziom. Umiejętność skupienia się na konkretnym zadaniu jest, zdaniem E. de Bono, cechą człowieka myślącego: „Człowiek myślący to ktoś, kto ma zaufanie do własnej umiejętności myślenia. Zaufanie polegające nie na pewności, że zawsze będzie miał rację, ani że uda mu się znaleźć rozwiązanie każdego problemu, lecz na pewności, że zawsze potrafi świadomie zabrać się do myślenia i skupić na konkretnej sprawie. Ktoś, kto potrafi kierować swoim myśleniem i nie pozwala sobie na to, żeby błądzić myślami od pomysłu do pomysłu, od emocji do emocji. [...] Skupiony jest na sprawach najważniejszych i równocześnie ogarnia rozległą panoramę sytuacji”³⁰. Koncentracja sprawia, że dla ludzi skupionych na zadaniu nie istnieje nic ważniejszego ponad to, co robią tu i teraz. Są całkowicie zaangażowani w to, co dzieje się obecnie. Cechami dominującymi w takich momentach są wytrwałość, upór i fascynacja konkretnym zadaniem. Nie towarzyszy takim działaniom przerzucanie uwagi z jednej czynności na drugą lub pośpiech w dokończeniu jednej rzeczy, aby rozpocząć drugą. Tutaj jednostka nie dąży do szybkiego wyniku za wszelką cenę. Jej zachowania skupione są na rozległej i szczegółowej analizie, poszukiwaniu nowych elementów, aby nie przeoczyć możliwie żadnej kwestii mogącej wpłynąć na udoskonalenie rozwiązania problemu.

²⁹ K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, Wydawnictwo W.A.B. INTRA, Warszawa 1997, s. 63.

³⁰ E. de Bono, *Naucz się myśleć kreatywnie*, s. 13.

1.2.4. Otwartość na wyzwania i zmianę

A. Inkeles i D.N. Smith w stworzonej w latach siedemdziesiątych XX wieku koncepcji człowieka nowoczesnego wyróżnili między innymi: otwartość na nowe doświadczenia oraz gotowość do świadomej akceptacji zmiany, jako podstawowe cechy osobowości nowoczesnej³¹. S. Popek zwraca uwagę, że „człowiek jest sprawcą ciągłej przemienności – w swojej świadomości i dokonaniach rzeczowo-ideowych. Wszystko to, co nie jest tworem przyrody, jest rezultatem działalności intelektualnej, wolitywnej i manualnej człowieka”³². Zmiana jest czymś, co jest związane z ewolucją człowieka, który podejmując coraz to nowe wyzwania, tworzy coraz bardziej rozwiniętą formę cywilizacji. „Wzmiankowany rozwój był i jest możliwy dzięki ogólnemu mechanizmowi ewolucji przyrody, kultury, cywilizacji, jakim jest: przystosowanie – zmienność – kreacja. Otaczający świat żyje, trwa i rozwija się dzięki różnorodności, a także temu, że nic nie jest do końca doskonałe. Dlatego następuje dopasowywanie i przemienność systemów otwartych; przyrody, ludzkich umysłów i całej kultury. Z jednej strony umysły ludzkie dążą do adaptacji, utrwalania spójnej i uporządkowanej wizji świata i swojego miejsca w tej różnorodności, a z drugiej człowiek «burzy układy spoiste i tworzy na ich miejsce nowe i lepsze»”³³. Otwartość umysłu jest umiejętnością niezbędną w kreowaniu tych zmian. Wiąże się z elastycznością w podejściu do alternatywnych idei, wrażliwością na otaczający świat i nowe idee, a także chęcią poznawania tego, co inne, nieznanne. Osoby posiadające taką cechę mają zdolność dziwienia się i zaciekawienia, potrafią dostrzec to, czego inni nie widzą. Umiejętność dostrzegania nowych rzeczy jest impulsem do poszukiwania, modyfikowania, ulepszania, wprowadzania zmian, do tworzenia czegoś nowego.

1.2.5. Wyobraźnia twórcza

Wyobraźnia jest zdolnością do tworzenia obrazów umysłowych, które mogą mieć charakter odtwórczy (wyobraźnia odtwórcza) oraz twórczy (wyobraźnia twórcza). „Wyobraźnia pierwszego rodzaju bierze udział w większości zwyczajnych, codziennych czynności poznawczych. Ułatwia nam na przykład przywoływanie z pamięci szczegółowych cech przedmiotów, odtwarzanie przebiegu wydarzeń, w których uczestniczyliśmy [...]. Natomiast wyobraźnia drugiego rodzaju umożliwia tworzenie w umyśle zu-

³¹ A. Inkeles, D.N. Smith, *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, [w:] J. Kurczewska, J. Szacki (red.), *Tradycja i nowoczesność*, Czytelnik, Warszawa 1984, s. 439–441.

³² S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003, s. 7.

³³ Tamże, s. 7–8.

pełnie nowych przedstawień; dzięki temu może prowadzić do odkrycia, wynalazku lub dzieła sztuki”³⁴. Pierwsza polega na odtworzeniu obrazów już nam znanych, wcześniej widzianych, druga na produkowaniu, tworzeniu obrazów, których dotąd jeszcze nie doświadczyliśmy. Wyobraźnia twórcza ma związek ze zdobytą wcześniej wiedzą, doświadczeniem, ale wychodzi poza to, co znane i zapamiętane, tworząc nowe, oryginalne obrazy. Jest pomocna w dokonywaniu zmian, dzięki niej możemy dokonywać ciągłych przekształceń jednych obrazów w inne, odmienne obiekty, które wykorzystujemy do działań transformacyjnych i kreatywnych. „Rzeczywiście, bez wyobraźni nie ma ani wybitnych odkryć i wynalazków, ani oryginalnej sztuki. To dzięki wyobraźni możliwe jest wymyślenie nowych urządzeń, które zastępują ciężką i nudną pracę fizyczną”³⁵. Myślenie transformacyjne polega na zmienianiu niektórych atrybutów danej rzeczy, zjawiska, procesu tak, aby w rezultacie postać końcowa różniła się zasadniczo od postaci wyjściowej. Nie chodzi tutaj o fizyczne przekształcanie danego obiektu, chociaż można to również robić, ale o dokonywanie zmian w wyobraźni. Im bardziej rozwinięta wyobraźnia twórcza, tym większe możliwości transformowania określonych obrazów na inne wyobrażenia, które są oryginalne i niezwykle. K.J. Szmidt zwraca też uwagę na negatywny aspekt wyobraźni twórczej, która może stać się mechanizmem obronnym, służącym ucieczce w świat wyobraźni przed trudnościami codziennego życia. „Jeśli takie bujanie w obłokach stale odrywa człowieka od obowiązków domowych, rodzicielskich, szkolnych czy zawodowych i staje się główną formą aktywności umysłowej, to możemy wówczas mówić, iż wyobraźnia nie służy zdrowiu psychicznemu, lecz potęguje przejawy patologii”³⁶. Niemniej warto pamiętać, że brak lub niski poziom wyobraźni twórczej tworzy barierę umysłową polegającą na sztywności myślenia, która powoduje, że trzymamy się utartego sposobu działania, nawet wtedy, gdy nie przynosi ono pożądaných efektów.

1.2.6. Wyrażanie siebie na forum publicznym

Umiejętność wyrażania siebie jest bardzo ważnym elementem aktywności twórczej. Bez uzewnętrznienia myśli, uczuć, przeżyć, zwanego ekspresją, niemożliwe byłoby ukończenie procesu twórczego. Genialne pomysły pozostawałyby w głowach twórców i nikt by się o nich nie dowiedział, bo nie by-

³⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 61–62.

³⁵ K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010, s. 210–211.

³⁶ Tamże, s. 211.

łyby zwieńczone dziełem. Dlatego tak ważne jest odciskanie piętna naszej osobowości na przedmiotach, zjawiskach lub określonych zachowaniach i podejmowanych działaniach. Zdaniem E. Nęcki, dzięki ekspresji twórczej człowiek może porozumiewać się z innymi ludźmi – „[...] twórcze dzieło wyraża swego autora i mówi coś o nim innym ludziom [...]. Każdy rezultat twórczej myśli zawiera w sobie ślad trudu i olśnienia autora; ślady te można wykrywać i w ten sposób dowiadywać się czegoś o twórcy”³⁷. Zdolności ekspresyjne często związane są z naszą osobowością, a każdy w nieco inny sposób może pokazywać swój wewnętrzny świat. Ważne jest, aby ekspresja służyła wyrażaniu naszych prawdziwych myśli i uczuć; „[...] zdolności ekspresyjne winny służyć spontanicznemu wyrażaniu własnej osobowości, zaznaczaniu odrębności i niezależności – dzięki nim mamy okazję nadać naszej aktywności oryginalne, indywidualne piętno. Jest więc ekspresja – lub powinna być – wyrazem twórczej gry naszych myśli, idei i uczuć”³⁸. Wyrażanie siebie w formie tańca, śpiewu, malarstwa, poematu lub dzieła naukowego jest sposobem zaznaczenia swojej indywidualności i drogą do samorealizacji. Polega na odkryciu siebie przed światem, co oznacza skonfrontowanie się z opiniami innych, wymaga więc odwagi i uwolnienia się od nacisków społecznych.

1.2.7. Odporność na krytykę

Osoby twórcze są w mniejszym stopniu podporządkowane zewnętrznej kontroli oraz wymaganym i narzuconym społecznie wzorom zachowania. Mniej obawiają się tego, co mówią i myślą o nich inni ludzie. Wynika to z silnego poczucia własnej wartości, która pozwala im działać w zgodzie ze sobą i nie ulegać innym w obawie przed krytyką i odrzuceniem społecznym. Podejmowane przez nich działania wynikają z motywacji wewnętrznej. A.H. Maslow wyróżnia dwa rodzaje motywacji, motywację braku i motywację wzrostu. Człowiek motywowany brakiem jest o wiele bardziej uzależniony od innych ludzi niż człowiek motywowany wzrostem. Osobę motywowaną wzrostem określa jako istotę samoaktualizującą się, która „zaspokojona w swoich podstawowych potrzebach, jest o wiele mniej zależna i zobowiązana, jest o wiele bardziej autonomiczna i kierująca sama sobą”³⁹. Czynniki, które determinują jej zachowanie, pochodzą bardziej z jej we-

³⁷ E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 122.

³⁸ K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, s. 123.

³⁹ A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986, s. 40.

wewnętrznej natury, drzemiących w niej impulsów, zasobów i zdolności. „Ta względna niezależność od świata zewnętrznego, jego wymagań i nacisków nie oznacza oczywiście braku powiązania z nim czy nierespektowania jego żądań. Znaczy to jedynie, że w tych kontaktach chęci i zamiary osoby samoaktualizującej się są determinantami ważniejszymi niż naciski otoczenia”⁴⁰. Wiele swoich potrzeb zrealizujemy w relacji z innymi ludźmi, dlatego otoczenie społeczne jest dla nas ważnym punktem odniesienia. Niezbędny jest nam pewien poziom akceptacji ze strony środowiska zewnętrznego, aby móc sprawnie funkcjonować w społeczeństwie. Osoby twórcze biorą pod uwagę ten aspekt w swoich działaniach, natomiast nie poddają się bezkrytycznie ocenom i oczekiwaniom zewnętrznym.

1.2.8. Niezależność w myśleniu i działaniu

Cecha ta wiąże się w opisaną powyżej odpornością na krytykę ze strony otoczenia. Ktoś, kto nie obawia się ocen zewnętrznych, wykazuje się niezależnością w myśleniu i działaniu. Niezależność i odwaga oraz związana z nią postawa nonkonformistyczna polega na nieuleganiu wpływom otoczenia oraz na wyzwoleniu się od nacisków społecznych. Osoby posiadające tę cechę są gotowe do podejmowania ryzyka, postępują zgodnie w własnymi przekonaniami, odrzucając konwencję i schematyzm. „Proces twórczy wymaga różnorodności i odejścia od konwencji. Społeczność zaś domaga się jednorodności i przestrzegania konwencjonalnych norm zachowania. Społeczeństwo jednorodne i przestrzegające norm jest bowiem bardziej spójne, a jego członkowie – łatwiejsi do kontrolowania, niż społeczeństwo wykazujące różnorodność zachowań swych członków i posługujące się luźnymi normami postępowania. Dlatego społeczność w naturalny sposób stara się ujednoczyć i skonwencjonalizować zachowania swych członków, przy okazji niszcząc te objawy odmienności, które – związane z twórczością – są raczej pro- niż antyspołeczne”⁴¹. Osoby twórcze wydają się mniej podatne na te naciski, przeciwstawiają się rutynowym działaniom, ich zachowania są bardziej spontaniczne i mniej kontrolowane. Podejmują nowe, niecodzienne wyzwania bez obaw, że mogą narazić się na społeczne odrzucenie lub że rezultat ich pracy może zakończyć się niepowodzeniem, ponieważ potrafią czerpać korzyści z popełnianych błędów. Porażka jest dla nich mobilizacją do wzmożonego wysiłku i podejmowania kolejnych kroków prowadzących do osiągnięcia założonego celu, który wcześniej obrali.

⁴⁰ Tamże, s. 40–41.

⁴¹ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 158.

1.3. Podejście do problemów

Problem to taka sytuacja, w której nie dysponujemy gotowym repertuarem zachowań będących odpowiednią reakcją na zaistniały bodziec, czyli droga do osiągnięcia celu nie jest nam znana. Jest to pewna trudność intelektualna związana z brakiem wiedzy na temat tego, jak rozwiązać nową sytuację. „Rozwiązywanie problemów to specyficznie ludzki sposób pokonywania trudności. Pokonywania przez zdobywanie wiedzy o tym, jak rzeczy się mają, jak działać lepiej, czego poniechać, a do czego dążyć. Rozwiązywać problemy to znaczy wykonywać przyjemniej jedną z dwóch następujących czynności: 1. Myśleć. 2. Szukać odpowiedzi u bardziej kompetentnych”⁴². Zatem z problemami spotykamy się wtedy, kiedy stajemy przed nowym zadaniem, którego nie potrafimy rozwiązać, posiłkując się obecnym stanem naszej wiedzy, i musimy poszukać drogi jego rozwiązania, stworzyć czy też wykreować sposób działania umożliwiający pokonanie tej trudności. Zdaniem Z. Pietrasińskiego, ważną rolę w procesie rozwiązywania problemów odgrywają motywacja do działania oraz nasze nastawienie emocjonalne. Biorąc pod uwagę te aspekty, można określić zachowanie człowieka wobec problemu na skali postaw od pełnego zaangażowania, aż po ucieczkę od problemu. Autor wyróżnia następujące postawy⁴³:

- 1) Pełne zaabsorbowanie, fascynacja – problem całkowicie pochłania, bez reszty angażuje myśli i uczucia;
- 2) Chłodne skupienie – zaangażowanie intelektualne i wydajna praca;
- 3) Niepełna koncentracja – praca mało interesująca, skupienie się wymuszone siłą woli;
- 4) Rezygnacja – zaniechanie prób rozwiązania problemu po spadku zainteresowanie problemem;
- 5) Obojętność – niepodjęcie problemu spowodowane różnymi czynnikami (brak zainteresowania, natłok innych problemów);

⁴² Z. Pietrasiński, *Atakowanie problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 14.

⁴³ Tamże, s. 57.

- 6) Lekceważenie – problem nie zasługuje na zajęcie się nim, bo jest bezsensowny; często jest to usprawiedliwienie obawy przez zmierzeniem się z nowym wyzwaniem;
- 7) Ucieczka – problem wywołuje lęk, więc lepiej go uniknąć;
- 8) Paniczna ucieczka – problem wywołuje poczucie silnego zagrożenia, więc zostaje wyparty ze świadomości.

Kiedy stajemy przed nową, nieznaną nam dotąd sytuacją, potrzebna jest nam odwaga do zmierzenia się z problemem, poczucie pewności siebie, że damy sobie radę, nawet jeśli na razie nie widzimy drogi rozwiązania. Potrzebna jest nam również wyobraźnia, która pozwoli konstruować różne możliwości oraz giętkie myślenie, aby popatrzeć na poszczególne aspekty nowej sytuacji, ale też koncentracja na zadaniu, aby wytrwać w poszukiwaniach i osiągnąć cel. Wszystkie te elementy świadczą o twórczym podejściu do problemu, które umożliwia pełne zaangażowanie myślowe i emocjonalne w proces twórczy, zakończony oryginalnym rozwiązaniem. Jest to jedno z trzech podejść do problemów, jakie stosujemy, kiedy stajemy w obliczu nowej sytuacji. Z. Pietrasiński, obok twórczego podejścia do problemów, wyróżnia także podejście stereotypowe i neurotyczne⁴⁴. Spróbujmy się przyjrzeć ich charakterystyce.

Podejście twórcze oznacza gotowość do szukania rozwiązań lepszych, nowych, oryginalnych lub mało popularnych. Jest to autentyczna praca nad problemem, w pełni angażująca i dająca satysfakcję z realizowanych działań. Radość jest czerpana z samej możliwości zmierzenia się z problemem. Takie podejście przejawia się m.in. w śmiałym i energicznym poszukiwaniu informacji pomocniczych w wielu źródłach, w braku lęku przed rozpatrywaniem i badaniu różnych wariantów rozwiązań. Osoby podchodzące twórczo do problemów nie zadowolają się szablonowym rozwiązaniem. K.J. Szmidt określa je jako osoby, których niepowodzenia łatwo nie zrażają, lubią nowe zadania mające wiele wariantów rozwiązań, same wybierają sposoby pokonywania trudności; biorą pod uwagę zdanie innych osób, ale decyzje podejmują samodzielnie, tworząc własne propozycje rozwiązań⁴⁵.

Podejście stereotypowe oznacza minimalizm w poszukiwaniu rozwiązań pogłębionych i nowych, wybieranie rozwiązań podobnych do znanych wcześniej. Osoby o stereotypowym podejściu szybko akceptują zastane wzory, obowiązujące zasady i reguły postępowania, oszczędzając w ten sposób czas na poszukiwanie i sprawdzanie nowych informacji, potrzeb-

⁴⁴ Z. Pietrasiński, *Sam sięgaj do psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 91–93.

⁴⁵ K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, s. 89–94.

nych do bardziej wnikliwego potraktowania sprawy. Podporządkowują się wymogom środowiska, do którego wchodzi. „Najpotężniejszym czynnikiem rozwoju człowieka jest środowisko. Całkowite jednak poddanie się jego wpływom oznaczałoby mizerną zgodę nie tylko na dobre, lecz i na fatalne oddziaływania, a także rezygnację z troski o postęp i zwiększenie zakresu ludzkiej wolności. Ograniczone środowisko produkuje ograniczonych ludzi, nastawionych na ograniczanie własnego rozwoju przez nazbyt gorliwą adaptację do warunków zastanych”⁴⁶. Takie podejście do problemów nastawione jest na wypełnianie swoich obowiązków na tyle, na ile jest to konieczne, bez zbytniego angażowania się i wprowadzania nowych elementów, co przekłada się na stagnację, a nie na rozwój.

Podejście neurotyczne oznacza brak zdolności do skupienia sił na rzeczowym rozwiązywaniu problemów, ponieważ negatywne emocje przeszkadzają w realnej ocenie sytuacji. Lęk jest tutaj czynnikiem, który zakłóca normalne funkcjonowanie. Obawa przed niepowodzeniem powoduje, że nie można wykorzystać posiadanej wiedzy lub nie można skupić się na tym, żeby ją opanować. Osoba o neurotycznym podejściu zamiast uczyć się do egzaminu, martwi się tym, że na pewno go nie zda, co powoduje, że proces uczenia się jest blokowany. Zatem zamiast próbować rozwiązać problem, ucieka od niego, a za swoje niepowodzenia często obwinia innych, przerzucając na nich całą odpowiedzialność za porażkę. Objawy lękowego stosunku do problemów utrudniają ich rozwiązanie i nie sprzyjają poszukiwaniu nowych rozwiązań, sprawiają bowiem, że zamiast koncentrować się w pełni na zadaniu, osoby skupiają się nadmiernie na sobie i swoich lękach.

Sposób podejścia do problemów często, choć oczywiście nie zawsze, wiąże się z rolą, jaką przyjmują osoby w grupie, która pracuje nad nowym zadaniem. W kwestionariuszu ankiety autorstwa K.J. Szmida jednym z elementów diagnozujących sposób podejścia do problemów jest właśnie rola, jaką podejmuje jednostka w pracy zespołowej. Określenie „bardzo rzadko występuję w roli przywódcy w grupie” odnosi się do podejścia neurotycznego, „dobrze czuję się w zespołach, w których nie muszę pełnić żadnej odpowiedzialnej funkcji” do podejścia stereotypowego, a „w pracy grupowej na ogół przyjmuję na siebie rolę kierownika i przywódcy” do podejścia twórczego⁴⁷. Osoba o twórczym podejściu do problemów często staje się liderem grupy, który nadaje jej ton, kieruje i organizuje jej prace, według opracowanych przez siebie, we współpracy z innymi, pomysłów. Inspiruje i motywuje grupę do działania, potrafi podjąć ryzyko, aby wprowadzać no-

⁴⁶ Z. Pietrasiński, *Atakowanie problemów*, s. 183.

⁴⁷ K.J. Smidt, *Elementarz twórczego życia*, s. 89–94.

we rozwiązania, ale też bierze na siebie odpowiedzialność za rezultaty pracy grupowej. Osoba o stereotypowym podejściu do problemów często będzie jedną z wielu, która współpracuje z innymi według wytyczonego przez lidera planu. Będzie raczej wykonawcą niż pomysłodawcą, który dobrze czuje się w działaniach opartych na określonych regułach i zasadach. Natomiast osoba o neurotycznym sposobie działania będzie raczej stała z boku działań grupowych, wycofując się z podejmowania aktywności. Najlepiej będzie realizowała się w roli obserwatora, który z obawy przed odrzuceniem woli zrezygnować z podejmowania działań.

Próbując podsumować zagadnienie podejścia do problemów, można powiedzieć, że najbardziej pożądanym sposobem radzenia sobie w nowych sytuacjach jest oczywiście podejście twórcze, które stwarza szansę na rozwój, samodoskonalenie i samorealizację. Jednak nie zawsze wybieramy ten sposób postępowania. Większość osób reaguje na problem w zależności od: sytuacji, zadania, nastroju, innych osób. Trudno znaleźć osoby z jednoznacznie dominującym podejściem do problemów⁴⁸. Również nie każdy rodzaj problemu wymaga twórczego podejścia do jego rozwiązania. Inaczej podchodzimy do nowych zadań w szkole czy pracy, inaczej do działań podejmowanych w czasie wolnym, inaczej do tych, które musimy wykonać, a inaczej do tych, które wpływają z naszych zainteresowań. Niemniej warto rozwijać aktywną postawę młodych ludzi, która będzie przekładała się na twórcze podejście do problemów, bowiem kreatywność i umiejętność radzenia sobie w nowych sytuacjach stają się nieodzownym czynnikiem sprawnego funkcjonowania w otaczającym świecie.

⁴⁸ D. Gębuś, *Jak pokonujemy trudności? Rozwój człowieka w kontekście umiejętności rozwiązywania problemów*, [w:] E. Widawska, J. Jagieła (red.), *Szanse i bariery rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, Częstochowa 2009, s. 121–126.

1.4. Zasady nauczania twórczości

Dydaktyka twórczości opisuje zasady i metody pobudzania oraz rozwijania zdolności twórczych uczniów. Bazując na teoretycznych założeniach wychowania do twórczości, pokazuje, jak stymulować i rozwijać kreatywność. Polskim prekursorem wprowadzenia właściwych oddziaływań wychowawczych w tym zakresie był K. Kornilowicz, który już w 1930 roku mówił o „pomocy w tworzeniu”. Pojęcie to oznaczało planowe i systematyczne inspirowanie, aktywizowanie oraz wyrabianie postawy twórczej, rozumianej jako aktywny stosunek do życia. Działania te zakładały, że każda jednostka jest zdolna do tworzenia, jest potencjalnym twórcą, a nie tylko odbiorcą twórczości innych osób, w związku z tym wystarczy jej pomóc w odkryciu swoich umiejętności, co należy do zadań nauczyciela. Autor zwraca uwagę, że pomagać w tworzeniu można na kilka sposobów na przykład poprzez postawienie człowieka w warunkach niezwykłych – przeniesienie go do innego nieznanego mu środowiska, zetknięcie z niezwykłą atmosferą społeczną, wybitnymi jednostkami, nowymi ideami. Zmiana otoczenia i kontakt z osobowościami twórczymi daje czas na zastanowienie się nad własnym życiem i aktywnością, a taki sztucznie wytworzony okres w życiu człowieka może dać dużo więcej niż wieloletnia praca w szkole. Kolejną formą pomocy jest tworzenie warsztatów pracy twórczej, na których budzona jest aktywność twórcza, wraz z kształceniem określonych umiejętności, które mogą być finalizowane w postaci podejmowania różnych innowacyjnych działań. Ponadto warto też organizować ogniska oświatowo-kulturalne, będące instytucjami i placówkami kultury dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych, którzy w czasie wolnym mogliby tam uprawiać twórczość⁴⁹.

Dla A. Góralskiego to głównie od nauczyciela zależy rozwijanie twórczości wychowanków. Nauczycielem twórczości powinna być osoba, która

⁴⁹ K. Kornilowicz, *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] O. Czerniawska (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Ossolineum, Wrocław 1976, s. 128–140.

osiągnęła jakiś rodzaj mistrzostwa. Tylko ktoś, kto jest mistrzem może udzielać wsparcia uczniom w dążeniu do urzeczywistnienia się ich mistrzostwa. Autor wymienia warunki konieczne do zachodzenia tego procesu. Jest on możliwy, kiedy realizowane są takie przesłanki, jak:

- troska o zdolnych, wyrażająca się w pomocy uczniom w osiągnięciu ważnych wartości takich jak: odpowiedzialność, braterstwo, pracowitość, poświęcenie, szacunek do twórczości, ale także dająca szansę na osiągnięcie i przeżycie sukcesu twórczego poprzez odpowiednie działania pedagoga i instytucji, które wpierają go w realizacji zadań prowadzonych na rzecz uczniów;
- stałość w wychowaniu zdolnych, polegająca na trwaniu niezmiennych relacji uczeń – mistrz, jaka powinna towarzyszyć wychowaniu, oraz na stałości środowiska, które jest trwałą płaszczyzną odniesienia i punktem niezawodnego oparcia;
- wielostronność wychowania zdolnych, polegająca na przekazywaniu wszechstronnej wiedzy i różnorodnych umiejętności, tworzeniu wielorakich motywów życia i tworzenia;
- komplementarność, czyli dbałość o to, aby uczeń podejmował i rozwiązywał zadania, aby godził rzeczy przeciwstawne, aby harmonijnie bytował w świecie idei, dążeń i dokonań;
- specyficzność, czyli stałe dostrzeganie i szanowanie podmiotowości, indywidualności i niepowtarzalności uczniów oraz tworzenie warunków rozwoju, które dadzą zaczyn twórczości;
- generatywność, przejawiająca się na dwa sposoby: jako pogodzenie uduchowienia z pragmatyzmem, marzeń z racjonalizmem, co może być generatorem skuteczności życiowej oraz twórczości urzeczywistnionej, albo jako wprężenie młodzieńczego buntu w rygor doskonalenia jednostki ludzkiej;
- zakorzenienie, polegające na tym, aby wypełniać swoje powinności, być strażnikiem tradycji i jednocześnie umieć skutecznie upowszechniać osiągnięcia twórcze⁵⁰.

Dla osiągnięcia dobrych efektów w pracy dydaktycznej bardzo ważne są warunki, w jakich będzie odbywało się nauczanie twórczości. Z tego powodu wielu badaczy problematyki twórczości podjęło próby wyróżnienia cech środowiska wychowawczego, które będą sprzyjać stymulowaniu postaw twórczych uczniów. Rezultatem tych prac stały się kodeksy postępowania

⁵⁰ A. Góralski, *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003, s. 124–126.

nauczyciela twórczości, które wyznaczają sposób jego pracy na zajęciach sprzyjający realizacji zasady pomocy uczniom w tworzeniu. Spróbujmy prześledzić kilka z nich.

Zdaniem B. Hennessey i T.M. Amabile, najważniejsze jest, aby nauczyciel potrafił wykształcić w uczniach wewnętrzną, autonomiczną motywację poznawczą. Autorki są przeciwniczkami udzielania zewnętrznych ocen i nagród za dokonania twórcze, tworzenia atmosfery współzawodnictwa i rywalizacji. Ich zdaniem, istotne dla budzenia postawy twórczej jest poczucie dumy z dobrze wykonanej pracy i czerpanie radości z samego procesu uczenia się, pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności. Takie działanie daje uczniom możliwość budowania poczucia własnej wartości. Ważne jest też, aby uczeń ćwiczył zdolność rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron oraz miał możliwość wyboru sposobu działania. W ten sposób uczy się samodzielnego kontrolowania procesu uczenia się. Ponadto nauczyciel powinien tworzyć na zajęciach przestrzeń do swobodnych zabaw z różnymi materiałami, a także dać odczuć uczniom to, że ceni ich twórcze pomysły oraz dzielić się z nimi własnymi doświadczeniami ze swojej aktywności twórczej⁵¹. A. Cropley uważa, że nie ma jednej najlepszej drogi wspierania twórczości uczniów. Jego zdaniem, pomoc w tworzeniu w dużej mierze zależy od nauczyciela, od jego cech i twórczej postawy. Powinien być pomysłowy w przekazywaniu nowej wiedzy i mieć dobry kontakt z uczniami, powinno go też cechować giętkie i nieschematyczne myślenie. Ważne, aby w prowadzeniu zajęć unikał forsowania własnych pomysłów, dając możliwość ujawnienia się pomysłów uczniów, zachęcał ich do dzielenia się swoimi uwagami i opiniami oraz testowania swoich pomysłów. W ten sposób pokazuje, że ceni aktywność uczniów, a zarazem motywuje do dalszych działań, także zważa na czynniki osobowościowe i społeczne, wszystkie bowiem są istotne dla stymulowania aktywności twórczej uczniów⁵². J. Piirto na podstawie wieloletnich badań nad metodami rozwijania twórczości u dzieci podkreśla, że twórczość często wiąże się z postawą nauczyciela wobec ucznia i jest kwestią sposobu, w jaki traktuje się ucznia. Dlatego też pracy nauczyciela powinny przyświecać określone zasady: pokazywania własnej aktywności twórczej, którą uczeń może obserwować; tworzenia w klasie życzliwej atmosfery sprzyjającej twórczości, ale także fizycznych warunków, dzięki którym uczniowie mogliby rozwijać swoje zdolności; doceniania

⁵¹ B. Hennessey, T.M. Amabile, *Creativity and Learning. What Research Says to the Teacher*, National Education Association Publication, Washington 1987, s. 24.

⁵² A.J. Cropley, *More Ways Than One: Fostering Creativity in the Classroom*, Ablex, Norwood 1992, s. 106.

twórczości ucznia, poprzez prezentowanie jej efektów, ale też zwracania uwagi na wysiłek jaki został włożony w pracę nad stworzonym dziełem⁵³. Kolejne reguły sformułowane pod adresem nauczycieli, autorstwa E.P. Torrance'a, odnoszą się do działań, które mają zapobiec ograniczaniu przez szkołę naturalnych dyspozycji twórczych uczniów, czyli sugerują, jak powinien postępować nauczyciel, żeby nie hamować rozwoju ucznia. Liczne wymienione przez autora zasady E. Nęcka zawarł w kilku ważnych punktach, takich jak: 1) odnoszenie się z szacunkiem do niezwykle pytań i przewidywań uczniów; 2) okazywanie szacunku wobec niezwykle pomysłów zgłaszanych w klasie 3) okazywanie dzieciom, że ich pomysły są wartościowe; 4) zapewnienie uczniom od czasu do czasu możliwości działania bez oceny; 5) ściśle powiązanie oceny z jej przyczynami i konsekwencjami, czyli unikanie ocen ogólnych, typu: to jest dobre, to jest złe, na rzecz wyjaśniania, dlaczego ten pomysł jest dobry lub zły, bo wtedy można go modyfikować⁵⁴.

K.J. Szmidt również wymienia warunki wspierania twórczości uczniów⁵⁵. Ich stosowanie jest zależne od etapu edukacji, ponieważ to wiek i poziom rozwoju uczniów wyznaczają sposób realizacji celów kształcenia. Warunki, do których odnoszą się poniższe zasady, są tworzone i modyfikowane przez nauczyciela, który elastycznie dostosowuje je do potrzeb uczniów:

- 1) Zasada facylitacji (z łac. *facilis* – łatwy) polega na wspieraniu ucznia i usprawnianiu jego pracy. Nauczyciel ma być przewodnikiem ułatwiającym uczniom osiągnięcie celów dydaktycznych i wychowawczych. Zapewnia poczucie bezpieczeństwa, życzliwości, współpracy. Pomaga w rozwiązywaniu i wygaszaniu konfliktów i napięć. Zasada facylitacji oznacza realizowanie przez nauczyciela całego kompleksu działań wspierających twórczość ucznia. Odnoszą się one do uczuciowego współbrzmienia z uczniem, czyli zdolności do wczuwania się w jego przeżycia. To wrażliwość na to, co dzieje się z uczniem, empatyczne spojrzenie na świat jego oczami, próba zrozumienia jego myśli, uczuć i zachowań. Kolejne działania to autentyczność i otwartość w relacji z uczniem, polegająca na unikaniu fałszu i zakłamania. Nauczyciel mówi

⁵³ J. Piirto, *How Parents and Teachers Can Enhance Creativity in Children*, [w:] M.D. Lynch, C.R. Harris (red.), *Fostering Creativity in Children K – 8. Theory and Practice*, Allyn and Bacon, Boston 2001, s. 49.

⁵⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 200–201.

⁵⁵ Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, s. 271–272, tegoż, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 39–50, tegoż, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 200–218.

to, co myśli i czuje, a nie to, co powinien powiedzieć, aczkolwiek powinien pamiętać o tym, że jego słowa mogłyby zranić i urazić ucznia. Oznacza to, że nauczyciel w swoich wypowiedziach nie musi się sztywno trzymać pewnych konwencji działania, ale musi podporządkować się ważnym regułom społecznym, dbającym o zagwarantowanie osobistych praw ucznia. Wynika z tego kolejny element pracy wychowawczej polegający na przyjmowaniu przez nauczyciela postawy asertywnej. Oznacza to, że nauczyciel bezpośrednio i stanowczo wyraża swoje przekonania, respektując przekonania ucznia. Jedna i druga strona szanuje zasady kontraktu grupowego zawartego na początku zajęć. Nauczyciel formułuje ocenę prac ucznia w formie opinii, co mu się w danej pracy podoba, a co nie, bez stawiania się w roli cenzora. Swoją postawą zachęca uczniów do wyrażania własnych opinii dotyczących wykonywanych zadań. Stosowanie asertywnych komunikatów przez nauczyciela i wymaganie tego samego od uczniów pozwala też sprawnie rozwiązywać sytuacje konfliktowe i osiągać kompromis bez przejawów agresji ze strony uczniów dominujących i przyjmowania postaw uległych przez uczniów nieśmiały. Ostatnim elementem działań nauczyciela w obszarze realizacji zasady facylitacji jest akceptacja ucznia takim, jakim jest, niezależnie od tego, czy spełnia on oczekiwania nauczyciela. Chodzi tutaj o budowanie życzliwej relacji opartej na podmiotowym podejściu do ucznia, bez wywyższania się i dominacji nauczyciela.

- 2) Zasada ludyczności (twórczej zabawy) sprzyja wytworzeniu atmosfery bezpieczeństwa, tolerancji i życzliwości. Umożliwia rozładowanie napięć, przeciwdziała nudzie, osłabia przejawy agresji i rywalizacji. Zabawowy stosunek do rozwiązywanego problemu pozwala przełamywać pewne opory i utarte nawyki myślowe i rozważać pomysły niezwykle, irracjonalne i pozornie niemożliwe do zrealizowania. „Nowy pomysł jest często szokująco niezwykle, że wywołuje napięcie i chęć odrzucenia. Nastrój ludyczny, tym bardziej humor, pozwala uwolnić się od tego napięcia i zaakceptować nowy – na razie w konwencji zabawy, ale to wystarczy, aby go uratować. Każdy z nas jest największym wrogiem swoich własnych pomysłów, postawa ludyczna – największym ich sprzymierzeńcem”⁵⁶. Należy jednak pamiętać, że zabawa nie jest tutaj celem samym w sobie, lecz środkiem do rozwijania dyspozycji twórczych. Zatem nie chodzi o rozweselenie uczniów i tworzenie konkursów na najlepszą anegdotę dla rozbawiania całej klasy, ale raczej o „ducha zabawy” towa-

⁵⁶ E. Nęcka, *TROP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994, s. 67.

rzyszającego różnorodnym metodom i technikom rozwiązywania problemów, dzięki czemu możliwe jest tworzenie nowych, oryginalnych i sensownych wytworów.

- 3) Zasada rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, która realizowana jest poprzez wzbudzanie naturalnej ciekawości uczniów, czerpanie satysfakcji z czynności tworzenia, która sama w sobie jest nagrodą. Bardziej przypomina pasjonującą zabawę niż ciężką pracę. Chodzi tu o czerpanie radości z poszukiwania, wieloaspektowego eksplorowania otoczenia, możliwości przeżywania czegoś nowego, ulepszania istniejącego stanu rzeczy, doskonalenia swoich umiejętności. „Osoba motywowana immanentnie cieszy się samą aktywnością twórczą, podczas gdy osoba motywowana potrzebą osiągnięć czerpie satysfakcję z uzyskanego wyniku tej aktywności. W pierwszym wypadku działa więc zasada: «Im więcej zrobiłem, tym więcej chcę zrobić», a w drugim wypadku zasada: «Jeśli już coś zrobiłem, to nie muszę dłużej pracować». Motywacja samoistna zachęca człowieka do kontynuowania wysiłku, podczas gdy motywacja osiągnięć skłania raczej do osiadania na laurach”⁵⁷. Rozwijaniu postawy twórczej nie sprzyja, a nawet szkodzi, motywacja zewnętrzna związana z presją czasu, dążeniem do natychmiastowego wyniku, rywalizacją i walką o jak najlepsze oceny. Taka aktywność w pewnym momencie męczy i wypala, podczas gdy motywacja wewnętrzna pobudza do działania.
- 4) Zasada wzmocnienia procesu twórczego, która ma na celu budzenie i wspieranie zaangażowania uczniów w sam proces tworzenia. W związku z tym nauczyciel, posiłkując się właściwymi metodami pomocy w rozwijaniu dyspozycji twórczych, zwraca szczególną uwagę na operacje umysłowe, zachowania i formy ekspresji twórczej uczniów, wygaszając przesadny perfekcjonizm i dążenie do dzieła za wszelką cenę. Uwypukla w ten sposób autoteliczną wartość procesu twórczego, który jest ważniejszy niż jego efekt. „Ważne jest by proces ten pobudzał uczniów do aktywności umysłowej, uruchamiał wyższe procesy kognitywne i pro-twórczą motywację poznawczą, pozwalał pokonywać określone bariery psychiczne i społeczne, zachęcał do praktycznego wdrażania małych innowacji w życie szkoły, rodziny, środowiska lokalnego”⁵⁸. Chodzi o podkreślenie wagi podejmowania prób realizacji zadania, poszukiwania, analizowania problemu, co nie oznacza braku doceniania przez nauczyciela efektu końcowego pracy uczniów.

⁵⁷ Taż, *Psychologia twórczości*, s. 137.

⁵⁸ K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 209.

- 5) Zasada przeciwdziałania przeszkodom odnosi się do pomocy uczniom w pokonywaniu trudności i barier utrudniających im rozwój twórczy. Chodzi tutaj zarówno o bariery wewnętrzne, obejmujące sferę psychiki człowieka, jak i bariery zewnętrzne wynikające z otoczenia społeczno-kulturowego. E. Nęcka wymienia 4 typy przeszkód dla twórczości: 1) procesy i mechanizmy psychiczne przeciwdziałające powstawaniu idei twórczej, co oznacza brak zapoczątkowania procesu twórczego; 2) mechanizmy powodujące przedwczesne zakończenie działań, czyli ukończenie pracy nad dziełem, chociaż były jeszcze potencjalne możliwości jego doskonalenia; 3) mechanizmy zakłócające swobodny przebieg procesu twórczego, wynikające z ingerencji czynników zewnętrznych, zakłócających aktywność twórczą; 4) mechanizmy powodujące sztywne ukierunkowanie operacji twórczych na ściśle określoną kategorię informacji, wywołujące jednostronność myślenia⁵⁹. Nauczyciel powinien być tą osobą, która będzie wspierać ucznia w radzeniu sobie z tymi trudnościami.
- 6) Zasada osobistej twórczości nauczyciela, która zakłada, że lekcje twórczości powinien prowadzić twórczy nauczyciel. Tylko taki nauczyciel będzie potrafił rozpoznać i rozwijać twórcze pomysły uczniów. Będzie bardziej wiarygodny dla ucznia, stając się autorytetem w dziedzinie działań twórczych. Będzie bardziej pomysłowy w prowadzeniu zajęć, dostosowując metody pracy do oczekiwań i potrzeb uczniów, ale też bardziej wrażliwy na twórczość ucznia, przez co jego oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze będą bardziej efektywne.

Aby postawa twórcza ucznia mogła być wspierana i rozwijana, oprócz określonych działań i zachowań nauczyciela budujących właściwą relację nauczyciel – uczeń, ważne są także zadania, jakie stawia on przed uczniami. Według K.J. Szmida, żeby pomoc w tworzeniu była skutecznie realizowana, zadaniom powinny przyświecać poniższe założenia⁶⁰:

- 1) Dywergencyjność – uczniów najlepiej inspirować przy pomocy zadań o charakterze otwartym, mających wiele możliwych i poprawnych rozwiązań. Stawianie przed uczniami zadań w postaci dylematów i problemów skłania do rozwijania płynności, giętkości i oryginalności myślenia, a także pobudza istotne dla twórczego myślenia operacje umysłowe, takie jak: metaforyzowanie, abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń i transformacji. Nauczyciel, stawiając pytania otwarte, stymuluje ucznia do formułowania samodzielnych sądów i opinii, rozwijania krytycznej

⁵⁹ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 122

⁶⁰ Zob. K.J. Szmida, *Twórczość i pomoc w tworzeniu...*, s. 190–199.

i refleksyjnej postawy wobec utartych schematów, poszukiwania i tworzenia różnych koncepcji rozwiązań. W ten sposób przełamany jest dyktat jednej prawidłowej odpowiedzi, do którego przyzwyczajają uczenia dzisiejsza szkoła, bowiem kryterium poprawności jest najważniejszym elementem uzyskanej oceny. Ponadto przełamany jest dyktat niecierpliwego dążenia do natychmiastowego wyniku, polegający na tym, że uczniowie zachęceni są do generowania więcej niż jednego pomysłu, a następnie do udoskonalania swoich pomysłów, aby nie poprzestawać na pierwszym lepszym rozwiązaniu.

- 2) Różnorodność i komplementarność – chodzi o takie projektowanie zadań, które nie pomija rozwoju żadnej ze sfer, czyli oddziałuje na całość myśli, uczuć i działań wychowanka, a ponadto motywuje do aktywności, pokonywania różnego rodzaju przeszkód emocjonalnych, współdziałania w grupie oraz daje możliwość tworzenia innowacji i prezentowania swojego wytworu. Dobry program pomocy w tworzeniu z jednej strony koncentruje się na eliminowaniu wyuczonych przeszkód, które powodują, że naturalne zdolności twórcze pozostają w ukryciu, z drugiej – zachęca do tworzenia, czyli próbuje kształcić i rozwijać umiejętności twórcze.

E. Nęcka wyróżnia dwa rodzaje oddziaływań w nauczaniu do twórczości: usuwanie barier, blokujących aktywność twórczą ucznia, oraz przekazywanie wiedzy o twórczości i ćwiczenie sprawności poznawczych niezbędnych w myśleniu twórczym⁶¹. Integrowanie obu modeli proponuje także W. Dobrołowicz, który oddziaływanie to nazywa abarietyką. „Abarietyka to ogół sposobów postępowania praktycznego zmierzającego do przewyciężenia różnorodnych barier psychicznych i psychospołecznych utrudniających proces twórczy oraz dyfuzję nowości”⁶². Obejmuje ona zarówno ćwiczenie w przewyciężaniu barier, jak i rozwijanie określonych cech osobowości twórczej. Założenie o różnorodności zadań twórczych odnosi się także do równomiernego wykorzystywania w oddziaływaniach edukacyjnych metod analitycznych, opartych na myśleniu krytycznym i operacjach intelektualnych umożliwiających logiczną i rzeczową ocenę sytuacji, oraz metod intuicyjnych, odwołujących się do niekonwencjonalnego, spontanicznego myślenia.

- 3) Heurystyczność – treści nauczania powinny zawierać opisy metod i technik twórczego rozwiązywania problemów, które pozwolą uczniom na posługiwanie się prostymi zasadami i strategiami w indywidualnym i zespołowym rozwiązywaniu problemów, a także ćwiczenia praktyczne

⁶¹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 19.

⁶² W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Społecznej, Warszawa 1995, s. 204.

wykorzystujące te metody i techniki. Heurystyka jest sposobem twórczego działania. A. Góralski definiuje jej przedmiot jako „ogół działań przedsięwziętych przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania”⁶³. Heurystykę można też definiować jako metodę myślenia różną od algorytmu. „Ogólnie można powiedzieć, że algorytm to dokładny przepis, zaś heurystyka to – czasem – użyteczna wskazówka. [...] Siłą algorytmów jest ich ścisłość i niezależność od subiektywnych osądów czy cech osobowości stosującego je człowieka, ich słabością – fakt, że wielu ważnych zadań nie da się przy ich pomocy rozwiązać. [...] Z kolei siłą heurystyk jest większy zakres zastosowań, a słabością – zawodność i podatność na wpływy czynników niezależnych od osoby rozwiązującej problem, a często nawet trudnych do określenia”⁶⁴. Heurystyki zawierają ogólne wskazówki, które pobudzają pomysłowość i ułatwiają poszukiwania różnorodnych rozwiązań.

- 4) Autentyczność – kształceniu aktywności twórczej sprzyja rozwiązywanie rzeczywistych problemów, które są związane bezpośrednio z codziennym życiem uczniów, z ich bliższym i dalszym środowiskiem. Zachęcając uczniów do rozwiązywania zadań, odwołujących się do ich doświadczeń i przeżyć, wzbudzamy ich zaciekawienie i zainteresowanie twórczością codzienną, pokazujemy, że teoria ma zastosowanie w działaniach praktycznych i jest dostępna oraz użyteczna dla każdego, kto będzie chciał z niej skorzystać. Działając na autentycznych przykładach, uczeń ma sposobność tworzenia rzeczywistych innowacji zrealizowanych w jego otoczeniu, co pomoże mu rozwijać poczucie sprawstwa i motywuje do podejmowania dalszych działań w tym kierunku.

Ważne jest, aby szkoła wspierała aktywność uczniów, aby nauczyciel potrafił wytworzyć podmiotową relację z uczniem, która będzie procentować wzajemnym rozwijaniem ich twórczych zdolności i pasji. W. Dobrołowicz zwraca uwagę na to, że szkoła, pomimo kształcenia u uczniów wielu niezbędnych do życia umiejętności, tworzy także (wbrew założeniom i intencjom) liczne bariery psychiczne, hamując rozwój ich potencjału twórczego. Autor mówi o barierogennym charakterze kształcenia szkolnego⁶⁵, który powoduje, że pełne inwencji i ciekawości poznawczej dziecko, wchodząc w mury szkoły, w krótkim czasie traci zapał do poznawania nowych rzeczy i wyrabia sobie negatywny stosunek do nauki szkolnej. Jest to efektem stosowania przez nauczyciela wzmocnień negatywnych („nie tak”, „źle”, „nie fantazju”), braku okazji do za-

⁶³ A. Góralski, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, PWN, Warszawa 1980, s. 59.

⁶⁴ E. Nęcka, *TROP...*, s. 25.

⁶⁵ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, s. 38–42.

dawania pytań⁶⁶, samodzielnego tworzenia pomysłów, co przekłada się na hamowanie wyobraźni, myślenia intuicyjnego i dywergencyjnego, tworząc lęk przed podejmowaniem nowych wyzwań i poszukiwaniem rozwiązań. R. Gloton i C. Clero podkreślają, że szkoła występuje przeciw postawie twórczej, chcąc ukształtować każdego młodego człowieka według tego samego wzoru, ucząc go myśleć schematami, pozbawiając możliwości samodzielnej interpretacji zjawisk i wykazywania inicjatywy z obawy przed negatywną oceną⁶⁷. E. Nęcka uważa, że szkoła jest miejscem, w którym oprócz przekazu wiedzy, wartości i społecznych norm uczy się konformizmu. Przychodząc do szkoły, dziecko „uczy się na przykład, że pytania zadaje nauczyciel, a od ucznia wymagana jest odpowiedź; w ten sposób odzwyczajają się od naturalnej dziecięcej skłonności do stawiania pytań. Przekonuje się, że w odpowiedzi na pytanie oczekiwana jest jedna, poprawna reakcja; uczy się więc zachowań „konwergencyjnych”, porzucając skłonność do dywergencyjnego wymyślania wielu alternatywnych odpowiedzi na to samo pytanie”⁶⁸. K.J. Szmidt dokonał podziału barier szkolnych na przeszkody związane z: celami i treściami wychowania oraz nauczania, postawami nauczyciela i metodami nauczania, postawami uczniów oraz bazą lokalową i wyposażeniem szkół⁶⁹. Tworzą one zespół czynników hamujących rozwój aktywności twórczej.

Wielu badaczy zajmujących się problematyką twórczości podkreśla, że głównym źródłem inhibitorów twórczości jest właśnie szkoła, a w tym dużą rolę odgrywają przeszkody związane z działaniami nauczyciela podejmowanymi w czasie prowadzenia zajęć. Konstruowane programy nauczania twórczości mają na celu eliminowanie tych barier⁷⁰. Niniejsza publikacja, choć jest propozycją nieco innego rodzaju, może stać się pomocna dla nauczycieli w zdobyciu wiedzy na temat budowania pozytywnej i wzajemnie satysfakcjonującej relacji z uczniem, która jest podstawą pokonywania barier i konstruowania skutecznych oddziaływań wspierających rozwój kre-

⁶⁶ Zob. D. Pankowska, *Porozumiewanie się w procesie kształcenia*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba, *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 108.

⁶⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 86–89.

⁶⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 149.

⁶⁹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, s. 198–232.

⁷⁰ Zob. K.J. Szmidt, B. Rakowiecka, K. Okraszewski, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995 oraz J. Bonar, K.J. Szmidt, *Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

atywności ucznia. Jej zaletą jest wykorzystanie w tym celu koncepcji analizy transakcyjnej, dzięki której możliwa jest analiza i modyfikacja nieefektywnych form zachowania w relacjach międzyludzkich. Zastosowanie założeń analizy transakcyjnej w praktyce pedagogicznej pozwala nauczycielowi uświadomić sobie swój potencjał twórczy oraz bogactwo zasobów tkwiących w uczniu, co sprzyja eliminowaniu barier oraz kształtowaniu postawy twórczej ucznia, co jest głównym celem nauczania twórczości.

1.5. Analiza transakcyjna – podstawowe założenia

1.5.1. Wprowadzenie

Najbardziej ogólna definicja analizy transakcyjnej wskazywała, iż jest ona teorią osobowości i systematycznej psychoterapii ukierunkowanej na osobisty rozwój i zmianę. Takie rozumienie koncepcji można było znaleźć jeszcze kilka lat temu na stronach Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (*International Transactional Analysis Association – ITAA*). Aktualnie rozumienie koncepcji uległo zdecydowanemu poszerzeniu, które uwzględnia znaczenie jej założeń dla innych, poza psychoterapią, obszarów funkcjonowania człowieka. Wskazuje się zatem, że analiza transakcyjna wpisuje się w pewien obszar psychologii społecznej, której celem jest pomoc różnorodnym grupom odbiorców, w tym indywidualnym klientom, w psychoterapii, ale także osobom uczącym się nowych umiejętności oraz całym systemom społecznym w analizie i modyfikacji nieefektywnych wzorców interakcji, które przeszkadzają w realizacji aspiracji życiowych. W ciągu ostatnich 40 lat bowiem teoria ta ewoluowała, znajdując zastosowania w zakresie poradnictwa, edukacji, działalności organizacyjnej i tradycyjnie w psychoterapii⁷¹.

Twórcą koncepcji był urodzony w 1910 roku w Montrealu Eric Lennard Bernstein, który po emigracji w latach 30. do Stanów Zjednoczonych zmienił nazwisko na Eric Berne. Z wykształcenia był lekarzem psychiatrą, przez lata zdobywającym wykształcenie psychoanalityczne, co ma istotne znaczenie dla tworzonych przez niego później założeń własnej teorii. Od początku kariery zawodowej zajmował go praca z grupami i krytyczna analiza tradycyjnych założeń psychiatrii i psychoanalizy w tym zakresie. Ramy swojej autorskiej koncepcji przedstawił po raz pierwszy w 1957 roku, prezentując Amerykańskiemu Towarzystwu Psychoterapii Grupowej tekst zatytułowany *Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy* („Analiza transakcyjna: nowa i skuteczna metoda terapii grupowej”)⁷², a następnie pięć lat

⁷¹ Źródło: <http://itaaworld.org/what-transactional-analysis> (dostęp: 21.02.2016).

⁷² Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 284.

później, w 1962 roku, wydając pierwszą książkę w całości poświęconą jej charakterystyce *Transactional Analysis in Psychotherapy* („Analiza transakcyjna w psychoterapii”)⁷³. W tym samym roku pod jego redakcją zaczął być wydawany *Transactional Analysis Bulletin (TAB)*⁷⁴ – czasopismo poświęcone możliwościom aplikacji założeń analizy transakcyjnej głównie w praktyce terapeutycznej, ale także edukacyjnej. Periodyk ten do czasów obecnych stanowi główne pole wymiany myśli i ewolucji koncepcji, przy czym od czasu śmierci E. Berne’a zmienił nazwę na *Transactional Analysis Journal (TAJ)*.

Główne założenia filozoficzne analizy transakcyjnej mają charakter bardzo humanistyczny i przypisujący człowiekowi prawo oraz możliwość decydowania o sobie oraz ponoszenia odpowiedzialności za dokonane wybory. W koncepcji tej przyjmuje się bowiem, że⁷⁵:

— Ludzie są w porządku (*People are OK*).

Jest to założenie zakładające, że wszyscy ludzie mają identyczną wartość i są równi. Człowieczeństwo jako takie jest niezwykle cenne, a człowiek z natury jest dobry, choć czasami może nagannie postępować. Nie oznacza to jednak, że jego człowieczeństwo ma być wtedy negowane – zły jest postęp, działanie, ale nie człowiek sam w sobie.

— Każdy ma zdolność do myślenia (*Everyone has the capacity to think*).

W koncepcji tej zakłada się, że każdy człowiek, z wyjątkiem tego z poważnie uszkodzonym CUN, ma zdolność myślenia, a co za tym idzie – możliwość podejmowania decyzji dotyczących własnego życia oraz obowiązków ponoszenia konsekwencji tych decyzji.

— Ludzie decydują o swoim własnym losie, a te decyzje mogą być zmienione (*People decide their own destiny, and these decisions can be changed*).

Ostatnie założenie wskazuje na to, że człowiek jest jednostką decyzyjną. Tylko on może podjąć ostateczną decyzję dotyczącą własnego myślenia i funkcjonowania bądź jego zmiany. Inni ludzie, sytuacja, okoliczności mogą wywierać na niego presję, jednak w konsekwencji decyzję podejmuje sam. Ma jednak prawo do tego, żeby ją zmienić.

Wymienione powyżej założenia bardzo mocno wskazują na odpowiedzialność jednostki za własny los i życie. Legły one u podstaw dwóch głównych zasad praktyki obowiązujących w pracy w nurcie analizy transakcyjnej:

— metody kontraktu – zakładającej, że relacja pomiędzy mistrzem i uczniem (terapeutą i klientem, nauczycielem i uczniem, trenerem i osobą trenowaną) powinna zawsze opierać się na wspólnych ustaleniach i wzajem-

⁷³ Tamże, s. 285.

⁷⁴ Tamże, s. 285.

⁷⁵ Tamże, s. 6–8.

nym ponoszeniu odpowiedzialności. W tym celu w koncepcji tej praktykuje się bardzo konkretne formułowanie wstępnej umowy dotyczącej zasad współpracy;

- otwartej komunikacji – zakładającej, że każda ze stron uczestnicząca w relacji ma prawo uzyskać informację o tym, co się dzieje. Przyjmuje się jednocześnie, że najskuteczniejsza komunikacja możliwa jest wtedy, kiedy obie strony znają przynajmniej podstawowe założenia koncepcji i posługują się dzięki temu tożsamą terminologią.

Analiza transakcyjna tradycyjnie składa się z czterech działów, w obrębie których analizuje się funkcjonowanie jednostek i grup:

1. Analizy struktury osobowości – wskazującego, z jakich komponentów składa się człowiek z psychologicznego punktu widzenia. W koncepcji tej charakteryzuje się trzy główne obszary Ja – Rodzica, Dorosłego i Dziecko, stanowiące model struktury osobowości, który pomaga zrozumieć funkcjonowanie człowieka, a dokładniej to, jak wyraża on swoją osobowość poprzez konkretne zachowania. Trójstopniowy podział osobowości został poszerzony i aktualnie praktycy analizy transakcyjnej posługują się najczęściej dwoma jego uszczegółowieniami – modelem funkcjonalnym i modelem struktury drugiego stopnia. Oba te modele zostaną zaprezentowane w dalszej części opracowania.
2. Analizy transakcji (komunikacji) – działu, w którym wspomniany wcześniej model struktury osobowości wykorzystuje się do analizy sposobów, w jaki ludzie się komunikują. Jest to podstawowy dział analizy transakcyjnej, zwany także analizą właściwą. W koncepcji tej komunikację postrzega się jako wysyłanie tzw. bodźców transakcyjnych z jednego konkretnego stanu Ja do stanu Ja odbiorcy komunikatu. Bodziec ten musi być następnie przez dany stan zarejestrowany, tak by móc sformułować odpowiednią reakcję. Każdy obszar Ja ma możliwość odbioru i wysyłania komunikatów.
3. Analizy strukturalizacji czasu – czyli sposobów, w jaki ludzie wykorzystują czas w relacji z innymi. Sposoby te ułożone są na pewnym kontinuum: od tych najbardziej zdystansowanych do drugiego człowieka, do kontaktów najbliższych, najbardziej zaangażowanych.
4. Analizy skryptu – zwanego inaczej ukrytym scenariuszem życia ludzkiego. W koncepcji analizy transakcyjnej zakłada się bowiem, że w dorosłym życiu realizuje się określone wzorce zachowań oparte na przekonaniach i strategiach wypracowanych pod wpływem osób znaczących we wczesnym dzieciństwie.

Należy jednak pamiętać, że działy te nie są rozłączne, ale wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Powyższy podział ma zatem charakter umowny

i jedynie porządkujący. Co istotne jednak, wszystkie wymienione powyżej obszary analizy transakcyjnej wykorzystywane są w każdym z jej nurtów.

Aktualnie wymienia się trzy główne szkoły koncepcji:

- Klasyczną, zapoczątkowaną przez E. Berne'a, w której główną formą oddziaływań jest praca grupowa i zachodzący w jej trakcie proces grupowy. Rolą lidera (terapeuty, nauczyciela, trenera) jest dawanie klientowi nowych informacji rodzicielskich określanych z języka angielskiego mianem 3P – Pozwolenie (*Permission*), Ochrona (*Protection*) i Moc (*Potency*).
- Redecyzji, której twórcami są B. i M. Goulding. Połączyli oni klasyczne założenia analizy transakcyjnej z technikami Gestalt. Podkreślają rolę uczuć w kształtowaniu się skryptu życiowego, uważając, iż zmiana jego zapisu możliwa jest tylko w sytuacji powrotu i nawiązania kontaktu z uczuciami Ja-Dziecka, które w okresie wczesnodziecięcym podejmowało decyzje, a następnie przedefiniowanie tych decyzji, które aktualnie mają charakter destrukcyjny.
- Cathexis, założoną w połowie lat 60. XX wieku przez J. i M. Schiffów⁷⁶. Ten nurt analizy transakcyjnej ma głównie terapeutyczny charakter, aczkolwiek pewne jego założenia, przykładowo koncepcję pasywności transakcyjnej, z powodzeniem można wykorzystywać na innych polach, w tym między innymi w edukacji⁷⁷. Główną metodą leczenia w nurcie Cathexis jest tzw. ponowne rodzicielstwo (*reparenting*). Pacjenci są zachęceni do wejścia w regresję i ponownego przeżycia okresu niemowlęctwa. Terapeuci stanowią dla nich swoistego rodzaju „zastępczych” rodziców, dzięki czemu możliwe staje się przedefiniowanie obszaru Ja-Rodzic.

1.5.2. Możliwości wykorzystania założeń analizy transakcyjnej na gruncie edukacji

Tak jak już wspomniano, analiza transakcyjna powstała jako szkoła psychoterapeutyczna służąca analizie sposobów wchodzenia w interakcje i ukierunkowana na zmianę funkcjonowania społecznego jednostki. Początkowo wykorzystywana była przez E. Berne'a jako metoda pracy w terapii grupowej. Jednakże jej podstawowe założenia oraz sugestie twórcy wskazujące na to, iż analiza transakcyjna jest „teorią działania społecznego” (*„theory of social action”*), a także metodą pracy z grupami⁷⁸ zachęciły jego kontynuatorów do podjęcia prób przeniesienia założeń na inne, pozaterapeu-

⁷⁶ Zob. J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York 1975, s. 1.

⁷⁷ Zob. A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*

⁷⁸ I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 278.

tyczne obszary działania. Wysiłki te okazały się na tyle efektywne, iż z czasem postanowiono w obrębie koncepcji wyłonić kilka nurtów wskazujących na grono odbiorców i cele działania. Aktualnie Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej wskazuje na istnienie czterech obszarów działalności analityków transakcyjnych⁷⁹:

- nurtu doradczego – opierającego się najczęściej na krótkoterminowej interwencji wykorzystującej techniki analizy transakcyjnej w sytuacjach kryzysowych bądź wymagających podjęcia przez klienta decyzji. Tę formę pracy najczęściej stosują analitycy transakcyjni działający w obszarach pomocy społecznej, opieki zdrowotnej, pracy duszpasterskiej, profilaktyki, mediacji, integracji międzykulturowej itp.;
- nurtu edukacyjnego – w którym próbuje się przenieść założenia analizy transakcyjnej na obszar działalności pedagogicznej. Ten dział analizy transakcyjnej jest szczególnie istotny z punktu widzenia niniejszego opracowania i najbliższy jego autorkom, będącym przedstawicielkami Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, który od sześciu lat aktywnie promuje założenia koncepcji w polskiej działalności pedagogicznej. Konkretnie możliwości wykorzystania analizy transakcyjnej w tym obszarze zostaną przedstawione w dalszej części opracowania. W tym miejscu warto natomiast podkreślić, że edukacyjna analiza transakcyjna może być i jest z sukcesami wykorzystywana w szkołach (na wszystkich etapach kształcenia), w przedszkolach, uniwersytetach oraz wszelkiego rodzaju instytucjach szkoleniowych;
- nurtu organizacyjnego – wykorzystywanego w pracy w organizacjach, polegającej na wykorzystywaniu transakcyjnych pojęć i technik analitycznych do oceny procesów rozwojowych danej organizacji, określania wyzwań przed nią stojących oraz identyfikacji działań dysfunkcyjnych;
- nurtu terapeutycznego – najbardziej tradycyjnego, w którym wykorzystuje się metody analizy transakcyjnej w celu wspierania rozwoju i ułatwiania zmian klientom na drodze do samorealizacji oraz rozpoznawania i likwidowania starych nieefektywnych wzorców myślenia i działania.

Tak jak już wspomniano, dla niniejszego opracowania najważniejszy będzie nurt edukacyjny. Autorki niniejszej pracy postanowiły pokazać możliwości analizy transakcyjnej we wspieraniu rozwoju osobowości i myślenia twórczego u ucznia. Warto więc w tym miejscu przynajmniej ogólnie nakreślić założenia pedagogiki odwołującej się do tej koncepcji. Naczelnym celem edukacji według analizy transakcyjnej jest „wykształcenie i/lub wzrost oso-

⁷⁹ Źródło: <http://itaaworld.org/what-transactional-analysis> (dostęp: 21.02.2016).

bowości, a także rozwój w społecznych ramach odniesienia”⁸⁰. W koncepcji tej istotny jest zatem z jednej strony rozwój jednostki w aspekcie jej podmiotowości, który realizowany jest poprzez odkrywanie zasobów tkwiących w człowieku, z drugiej zaś ćwiczenie kompetencji społecznych w celu efektywnego uczestnictwa w życiu zbiorowym. Wśród niewątpliwych zalet analizy transakcyjnej w tym kontekście należy wymienić przejrzystość założeń, których zastosowanie może ułatwiać kontakty międzyludzkie poprzez usprawnienie procesu komunikacji. Wynika to przede wszystkim z uświadomienia zasobów tkwiących w człowieku, warunkowanych zarówno wychowaniem, jak i aktywnością własną jednostki oraz możliwością przeformułowania ograniczeń, które w toku rozwoju przyswoiła.

Za cele szczegółowe edukacyjnej analizy transakcyjnej uznać można:

- stworzenie nowych perspektyw tego, jak ludzie się uczą i tego, jak kształcenie może stać się bardziej efektywne;
- świeże spojrzenie na metody, które aktywizują uczniów, w tym na uczenie się przez doświadczanie, edukację skoncentrowaną na uczniu oraz uczenie, którego kierunek wyznacza uczeń;
- ćwiczenie radzenia sobie w sytuacjach problemowych;
- rozwój teorii edukacji bez poczucia winy (*blame-free theory*), która może uczynić zarówno nauczanie, jak i uczenie się mniej obciążającym z psychologicznego punktu widzenia⁸¹.

Pedagogiczne implikacje analizy transakcyjnej mają bogatą tradycję. Już bowiem w pierwszych numerach *Transactional Analysis Bulletin*, w 1963 roku, pojawiły się artykuły wskazujące na możliwości wykorzystania założeń koncepcji na tym polu. Jednym z pionierów był w tym zakresie S. Soles, który analizował różnice i podobieństwa pomiędzy nauczycielem i psychoterapeutą oraz nakreślił ramy roli nauczyciela w nurcie analizy transakcyjnej, a także zajął się analizą gier transakcyjnych w klasie szkolnej⁸². Natomiast o możliwości wykorzystania założeń analizy transakcyjnej w edukacji pisał w 1971 roku T. Frazier: „Zasady analizy transakcyjnej mogą być użyteczne w praktyce klasy szkolnej. Cele edukacji mogą różnić się od celów psychoterapii; aczkolwiek uczucia nadziei, oczekiwania, frustracje i osią-

⁸⁰ N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3, s. 283.

⁸¹ Zob. R. Napper, T. Newton, *Tactics – Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors + insight into collaborative learning strategies*, UK: TA Resources, Ipswich 2000, [za:] N. Emmerton, T. Newton, *The Journey...*, s. 283.

⁸² S. Soles, *Social dynamics. A study of classroom games – Progress report*, „Transactional Analysis Bulletin” 1963, 2(8), s. 97, [za:] N. Emmerton, T. Newton, *The Journey...*, s. 283.

gnięcia są obecne w klasie i dlatego zasady ludzkiego zachowania i dynamiki grupy mogą być zastosowane także tutaj”⁸³. Od tego czasu powstały znaczące dokonania na gruncie edukacyjnej analizy transakcyjnej, głównie w Stanach Zjednoczonych, ale także w Europie Zachodniej⁸⁴. W Polsce nurt edukacyjny analizy transakcyjnej rozwijany jest głównie dzięki działalności Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (ZBEAT), który funkcjonuje na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Również w naszym kraju powstało w ostatnich latach wiele opracowań w tym temacie. W tym miejscu wspomnieć należy przede wszystkim wydawane przez ZBEAT czasopismo *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*. Wśród pozycji książkowych warto wymienić choćby publikacje J. Jagieły, w tym: *Gry psychologiczne w szkole*⁸⁵, w której autor prezentuje podstawowe założenia analizy transakcyjnej, obrazując je przykładami z życia szkolnego, oraz przedstawia szeroki zbiór gier psychologicznych toczących się pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego – nauczycielami, a także uczniami i nauczycielami; *Komunikacja interpersonalna w szkole*⁸⁶, gdzie przedstawiono obszerną charakterystykę trudności komunikacyjnych w nurcie analizy transakcyjnej, oraz pod redakcją tegoż autora *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*⁸⁷, a także *Analiza transakcyjna w edukacji*⁸⁸. Obszerne opracowanie, charakteryzujące nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej, w tym jego stany Ja, pozycje życiowe, a także skrypt, stworzyła D. Pankowska⁸⁹. Autorka przytacza tam szeroką analizę badań własnych w tym zakresie, wskazując dobitnie na efektywność i zasadność zastosowania koncepcji w analizie rzeczywistości szkolnej. Istotna z punktu widzenia niniejszych rozważań jest także publikacja A. Pierzchały *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*⁹⁰.

⁸³ T.L. Frazier, *The application of transactional analysis principles in the classroom of a correctional school*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 4, s. 16 (tłumaczenie własne).

⁸⁴ Zainteresowanego tematem czytelnika można odesłać do publikacji: D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 105–126; oraz: A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*, s. 17–25.

⁸⁵ J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, OWN, Kielce 2004.

⁸⁶ Tenże, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Rubikon, Kraków 2004.

⁸⁷ J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.

⁸⁸ J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.

⁸⁹ D. Pankowska, *Nauczyciel...*

⁹⁰ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*

W nurcie tym powstaje oczywiście również szereg artykułów naukowych. Trudno jednak w tym miejscu przytaczać choć małą część z nich. Warto zwrócić jednak uwagę na kilka istotnych z punktu widzenia niniejszego opracowania. Wśród tych wymienić należy między innymi artykuł E. Widawskiej *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*⁹¹, w którym autorka zajmuje się kwestią aktywizowania młodego pokolenia w sposób warunkujący aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. O wpływie osobowości nauczyciela na sposób rozwiązywania konfliktów pisze A. Chaber⁹². Zwraca uwagę na to, iż uaktywnienie w obliczu sytuacji konfliktowej stanu Ja-Rodzic lub Ja-Dziecko powoduje koncentrację uwagi na zdobyciu przewagi nad przeciwnikiem, a nie na dążeniu do konstruktywnego rozwiązania. Charakterystykę gier transakcyjnych realizowanych na gruncie edukacyjnym i ich konsekwencji na podstawie badań własnych pokazuje Z. Łęski w artykule *Szkolne gry transakcyjne we wspomnieniach studentów*⁹³. Podobnej tematyki dotyczy artykuł E. Widawskiej, w którym autorka prezentuje ciekawe podejście do relacji wychowawczych (i nie tylko) z punktu widzenia dominacji i uległości, uznając gry transakcyjne za ukrytą formę sprawowania władzy⁹⁴. Warto tu także wspomnieć artykuły A. Pierzchały *Symbiotyczna relacja nauczyciela z uczniem jako istotna bariera w rozwoju autonomii jednostki w ujęciu analizy transakcyjnej*⁹⁵ oraz *Pasywność szkolna, czyli systemowe uwarunkowania nieefektywności w obliczu sytuacji problemowej w analizie transakcyjnej*⁹⁶. Próby wykorzystania koncepcji analizy transakcyjnej na gruncie pedagogiki twórczości, co wydaje się szczególnie istotne z uwagi na tematykę niniejszej publikacji, podjęła D. Gębuś w teoretycznych rozważaniach nad *Szkolną ak-*

⁹¹ E. Widawska, *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, s. 155–171.

⁹² A. Chaber, *Sytuacja konfliktowa między nauczycielem a uczniem w ujęciu analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 63–69.

⁹³ Z. Łęski, *Szkolne gry transakcyjne we wspomnieniach studentów*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmi-gel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Grupa Tomami, Kraków 2015, s. 530–537.

⁹⁴ E. Widawska, *Gry psychologiczne jako forma sprawowania władzy*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 57–62.

⁹⁵ Pierzchała A., *Symbiotyczna relacja nauczyciela z uczniem jako istotna bariera w rozwoju autonomii jednostki w ujęciu analizy transakcyjnej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2013, nr 1 (18), s. 89–99.

⁹⁶ A. Pierzchała, *Pasywność szkolna, czyli systemowe uwarunkowania nieefektywności w obliczu sytuacji problemowej w analizie transakcyjnej*, [w:] A. Majkowska, M. Łapot (red.), *Edukacja – tradycja i współczesność*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013, s. 221–228.

tywnością twórczą w perspektywie AT⁹⁷. Autorka diagnozuje w artykule udział poszczególnych stanów Ja w kształtowaniu postawy twórczej jednostki. W kolejnym artykule, *Zastosowanie map myśli w procesie dydaktycznym. Mindmapping a weryfikacja efektów kształcenia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej*⁹⁸, pokazuje, w jaki sposób można wykorzystać w praktyce pedagogicznej jedną z twórczych metod nauczania do przekazywania studentom wiedzy z zakresu analizy transakcyjnej i oceniania osiągniętych przez nich efektów kształcenia. Ponadto w artykule *Trening twórczości jako element kształcenia dorosłej postawy życiowej ucznia w perspektywie AT*⁹⁹ prezentuje, w jaki sposób trening twórczości realizowany na zajęciach szkolnych może sprzyjać rozwojowi dojrzałej osobowości ucznia poprzez osiągnięcie pozycji życiowej Ja jestem OK – Ty jesteś OK.

⁹⁷ D. Gębuś, *Szkolna aktywność twórcza w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, s. 119–138.

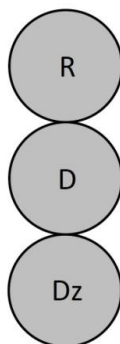
⁹⁸ Taż, *Zastosowanie map myśli w procesie dydaktycznym. Mindmapping a weryfikacja efektów kształcenia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2014, nr 3, s. 139–150.

⁹⁹ Taż, *Trening twórczości jako element kształcenia dorosłej postawy życiowej ucznia w perspektywie AT*, „Pedagogika” 2015, t. 24, s. 221–230,

1.6. Analiza transakcyjna – podstawowe terminy

1.6.1. Struktura osobowości

W analizie transakcyjnej przyjmuje się, że każdy człowiek posiada trzy główne obszary Ja, które w różnym stopniu wykorzystuje – Rodzica, Dorosłego i Dziecko. Tworzą one określoną strukturę, przedstawianą zazwyczaj za pomocą tzw. diagramu osobowości Venna¹⁰⁰ (rys. 1).



Rysunek 1. Strukturalny podział osobowości pierwszego stopnia

Źródło: E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005, s. 32.

Badanie stanów Ja, ich charakterystyka, stanowi centrum zainteresowań koncepcji E. Berne określił je jako: „spójne systemy myśli i uczuć, które manifestują się odpowiednimi zespołami zachowań”¹⁰¹. Można je, zdaniem twórcy, opisać „fenomenologicznie jako spójny system uczuć i operacyjnie jako zbiór spójnych wzorców zachowań lub pragmatycznie jako system uczuć, które motywują powiązany z nim zbiór wzorców zachowań”¹⁰². Oznacza to, że sta-

¹⁰⁰ F.H. Ernst, *The Diagrammed Parent – Eric Berne’s Most Significant Contribution*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 8, No. 3, s. 49–58.

¹⁰¹ E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005, s. 31.

¹⁰² Tenże, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Cox & Wyman Ltd., Reading, Berkshire, 2008, s. 17.

ny Ja mogą i ujawniają się poprzez przejawy behawioralne. W koncepcji stanów Ja E. Berne odwoływał się do freudowskiego Ego, Superego i Id. Jednakże istnieje znacząca różnica między obiema teoriami – to, co w psychoanalizie było jedynie koncepcją teoretyczną, tutaj staje się obserwowalne. Poprzez analizę komunikacji niewerbalnej, dobór słów, ton głosu i konkretne działania można określić, w jakim stanie Ja ktoś aktualnie się znajduje.

Każdy człowiek posiada wszystkie trzy obszary, nie ma możliwości, aby któregoś nie posiadać. Jednakże zakres uaktywniania (w analizie transakcyjnej – kateksjonowania) poszczególnych stanów jest charakterystyczny dla jednostki, podobnie jak zapisy w nich tkwiące. Pomimo tej indywidualności istnieje jednak możliwość stworzenia ogólnej charakterystyki tych obszarów. Rozpocząć można od stanu, który na diagramie znajduje się najniżej, ale w ontogenezie powstaje jako pierwszy – Ja-Dziecko¹⁰³. Kształtuje się on jeszcze w okresie prenatalnym, gdy dziecko zaczyna odczuwać i reagować na nastrój matki, czuć jej emocje (poprzez wymianę hormonalną), słyszeć głos. Jego rozwój trwa także w okresie wczesnego dzieciństwa, do mniej więcej piątego roku życia, i potem nie podlega już modyfikacji. Obszar ten zawiera określone wzorce popędów i schematy reakcji emocjonalnych, wrodzone lub nabyte w okresie wczesnego dzieciństwa¹⁰⁴. Tutaj też znajdują się naturalne impulsy, potrzeby, pragnienia, uczucia, a także specyficzny, całościowy i intuicyjny sposób myślenia¹⁰⁵. Dodatkowo zapisane zostają w tym obszarze efekty socjalizacji w postaci schematów odczuwania i reagowania emocjonalnego ukształtowanego pod wpływem osób znaczących.

Drugim w kolejności pojawiania się stanem Ja jest Rodzic. Jego początki sięgają momentu narodzin, a proces konstytuowania zapisów trwa, podobnie jak w przypadku wcześniejszego stanu, do mniej więcej piątego roku życia, a następnie pozostaje niezmienny¹⁰⁶. Zawiera on określone automaty-

¹⁰³ W analizie transakcyjnej istnieje kilka równoważnych zapisów stanów Ja i tak przykładowo opisywany tutaj można określać mianem Dziecka, stanu Ja-Dziecko lub nazywając jedynie symbolem literowym Dz bądź, by być bardziej precyzyjnym, Dz2, nawiązując do omówionego w dalszej części rozdziału podziału strukturalnego drugiego stopnia. Charakterystyczne jest jednak to, że każdy z tych zapisów zawsze rozpoczyna się wielką literą, tak by odróżnić nazwę stanu od rzeczywistego dziecka, rodzica bądź osoby dorosłej. W niniejszym opracowaniu określenia te będą wykorzystywane zamiennie.

¹⁰⁴ J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 97.

¹⁰⁵ D. Pankowska, *Nauczyciel...*, s. 30–31.

¹⁰⁶ Możliwe modyfikacje jego zapisów polegają na przedefiniowaniu ich z poziomu Dorosłego. Praktycy Szkoły Cathexis stworzyli własną metodę redefinicji zapisów Rodzicielskich poprzez tzw. ponowne rodzicielstwo (*reparenting*). Terapeuci stają się wtedy niejako rodzicami zastępczymi dla swoich pacjentów, którzy kierowani są ku regresji do

zmy działania, myślenia, mówienia, które człowiek przejmuje w sposób nieświadomy od osób znaczących we wczesnym okresie rozwoju. Co istotne, Ja-Rodzic zawiera nakazy i zakazy, wskazuje algorytmy działania, które nie podlegają racjonalnej analizie – mogą być zatem zarówno efektywne, jak i destrukcyjne. Jednocześnie zachowaniu i myśleniu tego rodzaju towarzyszy pewien przymus wewnętrzny, któremu jednostka nieświadomie ulega¹⁰⁷.

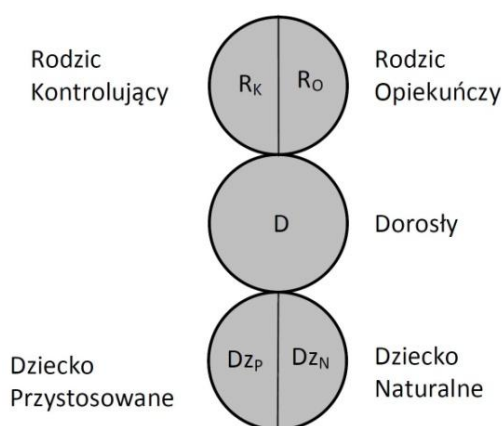
Ostatnim obszarem, który w tym miejscu powinien być wymieniony, jest Dorosły – najbardziej autonomiczna część struktury Ja człowieka. Jest to stan, który zaczyna się kształtować około 8–10 miesiąca życia dziecka, w momencie, kiedy zaczyna ono na własną rękę eksplorować świat. Początek jego tworzenia wiąże się z odkryciem przez małego człowieka, że może zrobić coś, co narodziło się w jego myślach, w jego świadomości. Jest to obszar zdolny do gromadzenia danych, ich analizy i wyciągania wniosków oraz podejmowania decyzji. Ma też możliwość kontaktu z pozostałymi dwoma obszarami Ja, analizy ich zapisów oraz świadomego wykorzystywania ich zasobów oraz niwelowania zapisów destrukcyjnych. Warunkiem tego rodzaju aktywności jest jednak rozwój Dorosłego, jego stałe kształtowanie i wzrost. Jako jedyny bowiem stan ten jest zdolny do modyfikacji przez cały okres życia jednostki. Jest to obszar niezwykle istotny z punktu widzenia możliwości autonomicznego i racjonalnego działania, dlatego jego kształtowanie jest jednym z naczelnym celów edukacji w nurcie analizy transakcyjnej. Choć posługiwanie się wszystkimi trzema stanami jest konieczne do prawidłowego funkcjonowania, wydaje się, że najbardziej optymalnym rozkładem będzie taki, który w największym stopniu opiera się na Dorosłym, a w nieco mniejszym na Rodzicu i Dziecku¹⁰⁸. Osoba posiadająca dobrze rozwinięty stan Ja-Dorosły ma największe szanse na obiektywny odbiór rzeczywistości przy jednoczesnym efektywnym posługiwaniu się zasobami zgromadzonymi w Ja-Rodzic i Ja-Dziecko. Warto jednak podkreślić, że rozwój Dorosłego przebiega przede wszystkim w kontakcie z Dorosłym drugiej osoby. Stąd tak ważna jest świadoma postawa nauczyciela, który w odpowiedni sposób wykorzystuje własne zasoby w relacji z podopiecznymi. Szersza analiza problemu zostanie zaprezentowana w części badawczej niniejszego opracowania.

okresu niemowlęcego. Wtedy, przy wykorzystaniu energii pochodzącej ze stanu Ja-Rodzic, a którą niejako przejmuje Ja-Dziecko, dochodzi do przededefiniowania nieadaptacyjnych zapisów. (Zob. J. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 88–91).

¹⁰⁷ T.A. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 36–37.

¹⁰⁸ Zob. Z. Łęski, *Osobowość nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 124.

W tym miejscu należy natomiast wyjaśnić, że opisany powyżej trójstopniowy podział osobowości człowieka okazał się niewystarczający do pełnego opisu jego funkcjonowania. Aktualnie praktycy i teoretycy analizy transakcyjnej posługują się dwoma jego uszczegółowieniami. Jeden z nich stanowi tzw. funkcjonalny podział osobowości, drugi – podział strukturalny drugiego stopnia¹⁰⁹. Oba są istotne z punktu widzenia opisywanego w niniejszym opracowaniu projektu badawczego, stąd ich charakterystyka jest konieczna. Rozpocząć zatem należy od podziału funkcjonalnego (rys. 2).



Rysunek 2. Funkcjonalny podział osobowości

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 21.

Jak widać na rys. 2, w funkcjonalnym podziale osobowości uszczegółowiono charakterystykę stanów Ja-Rodzic i Ja-Dziecko, wyróżniając odpowiednio Rodzica Kontrolującego i Opiekuńczego oraz Dziecko Naturalne i Przystosowane¹¹⁰. Podział ten wskazuje funkcje poszczególnych obszarów, czyli pomaga odpowiedzieć na pytanie, jak wykorzystywane są poszczególne poziomy¹¹¹.

¹⁰⁹ W literaturze przedmiotu znaleźć można jeszcze podział trzeciego stopnia, jednakże jego charakterystyka przekracza ramy niniejszego opracowania. Zainteresowanego czytelnika odesłać można przykładowo do publikacji J. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 23–31, gdzie analiza tego rodzaju została szczegółowo opisana.

¹¹⁰ Choć niektórzy autorzy starają się podzielić także Dorosłego i wyróżnić w nim Dorosłego Kreatywnego (*Creative Adult*) oraz Dorosłego Refleksyjnego (*Reflective Adult*) (zob. J. Oller-Vallejo, *In Support Of The Second-Order Functional Model*, „Transactional Analysis Journal” 2002, vol. 32, No. 3, s. 178–183), w niniejszym opracowaniu podejście to zostanie jednak pominięte.

¹¹¹ I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 21.

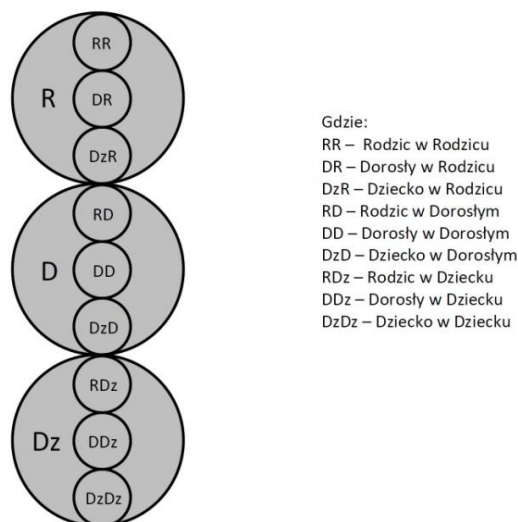
Każdy z czterech wymienionych powyżej stanów Ja posiada dodatkowo swoje pozytywne i negatywne aspekty. Pierwsze z nich, pomimo tego, że powstały w odległej przeszłości, nadal są efektywne i mogą być z powodzeniem wykorzystywane. Drugie natomiast się zdewaluowały i aktualnie mają charakter destrukcyjny, nieprzystosowawczy. Poniżej zostaną zaprezentowane funkcje poszczególnych stanów¹¹²:

- Rodzic Kontrolujący – 1) aspekt pozytywny: ukierunkowywanie zachowania na przyjęte normy postępowania, wartości, zasady moralne w kontekście innych ludzi, ale także siebie samego; 2) aspekt negatywny: nadmierne kontrolowanie, krytykowanie, poniżanie ukierunkowane na siebie lub kogoś innego;
- Rodzic Opiekuńczy – 1) aspekt pozytywny: troska, pomoc, wsparcie, zrozumienie dla drugiej osoby bądź siebie; 2) aspekt negatywny: nadopiekuńczość ograniczająca możliwość działania, pomniejszająca kompetencje i/lub wartość drugiej osoby;
- Dorosły – w przypadku tego stanu zwykle nie mówi się o pozytywnych i negatywnych aspektach, podkreśla się natomiast jego funkcję polegającą na jak najbardziej efektywnym zbieraniu i przetwarzaniu informacji;
- Dziecko Naturalne – 1) aspekt pozytywny: swobodna ekspresja uczuć, ukierunkowanie na zaspokajanie własnych potrzeb i przyjemność; 2) aspekt negatywny: reakcje podobne jak w przypadku aspektu pozytywnego, jednak nieprzystające do sytuacji i przynoszące szkodę zarówno jednostce, jak i jej otoczeniu;
- Dziecko Przystosowane – 1) aspekt pozytywny: automatyczne działanie w zgodzie z oczekiwanymi normami i zasadami, unikanie dezaprobaty społecznej; 2) aspekt negatywny może się wyrażać w dwojaki sposób – poprzez zbytne podporządkowanie i uległość (tzw. Dziecko Podporządkowane) bądź bezzasadny bunt i sprzeciw (Dziecko Zbuntowane).

W pewnym sensie uszczegółowieniem funkcjonalnego podziału osobowości jest podział strukturalny drugiego stopnia. Wymienione powyżej obszary Ja zostały bowiem uzupełnione tutaj o stany dodatkowe, tak by podział stał się jeszcze bardziej precyzyjny (rys. 3).

Jak widać na rys. 3, w tym wypadku każdy ze stanów pierwotnych został podzielony na trzy obszary. Określane one mogą być zarówno strukturalnie, jako przykładowo Rodzic w Rodzicu dla stanu umiejscowionego najwyżej na diagramie lub skrótem RR, jak i posiadają nazwę funkcjonalną – tutaj będzie to Rodzic Kontrolujący.

¹¹² Zob. D. Pankowska, *Nauczyciel...*, s. 41–43.



Rysunek 3. Strukturalny podział osobowości drugiego stopnia

Źródło: J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, OWN, Kielce 2004, s. 101.

Warto i w tym przypadku przedstawić krótką charakterystykę poszczególnych stanów, zwłaszcza tych, których do tej pory w zestawieniach nie uwzględniono¹¹³:

- Rodzic w Rodzicu (RR, Rodzic Kontrolujący) – patrz podział funkcjonalny;
- Dorosły w Rodzicu (DR, Rodzic Praktyczny) – zawiera konkretne schematy rozwiązań danej sytuacji, algorytmy działania praktycznego, które zostały zapisane pod wpływem osób znaczących we wczesnym dzieciństwie, a które aktualnie nie podlegają świadomej analizie (np. jajka należy ubijać zgodnie z ruchem wskazówek zegara, bo inaczej się zwarzą);
- Dziecko w Rodzicu (DzR, Rodzic Opiekuńczy) – patrz podział funkcjonalny;
- Rodzic w Dorosłym (RD, Ethos) – przepracowane, przemyślane i wcielone w działanie nakazy, zakazy, wartości, sposoby działania pochodzące z obszaru Rodzica;
- Dorosły w Dorosłym (DD, Logos) – najbardziej racjonalna część struktury osobowości człowieka, odpowiadająca za obiektywny odbiór rzeczywistości i kontakt z otoczeniem zewnętrznym;
- Dziecko w Dorosłym (DzD, Pathos) – uświadomione, przemyślane, a następnie zintegrowane schematy emocjonalne zlokalizowane wcześniej w Dziecku;

¹¹³ Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 100–102.

- Rodzic w Dziecku (RDz, Dziecko Przystosowane) – patrz podział funkcjonalny;
- Dorosły w Dziecku (DDz, Mały Profesor) – najbardziej intuicyjna i twórcza część struktury osobowości człowieka;
- Dziecko w Dziecku (DzDz, Dziecko Naturalne) – patrz podział funkcjonalny.

Kończąc rozważania na temat struktury osobowości w analizie transakcyjnej, warto jeszcze przywołać dwa terminy odnoszące się do określonych trudności, które w jej obrębie mogą się ujawnić – kontaminacje i wykluczenia. Każdy człowiek posiada bowiem wszystkie wymienione powyżej stany Ja, a zdrowe funkcjonowanie oznacza korzystanie z tych obszarów w możliwie najbardziej efektywny sposób. Czasami jednak pojawiają się w tym zakresie trudności. Pierwszą z wymienionych jest kontaminacja. Jest to sytuacja, w której część obszaru Ja-Dorosły zostaje zagarnięta przez któryś z pozostałych stanów – Rodzica lub Dziecko. Skutkiem tego obraz rzeczywistości zostaje zaburzony, a człowiek pozornie oceniający ją racjonalnie, w istocie realizuje zapisy wczesnodziecięce. W zależności od tego, który ze stanów jest w danej sytuacji zagarniającym, pojawiają się stereotypy i uprzedzenia (zagarnięcie Dorosłego przez Rodzica) lub urojenia, najczęściej wielkościowe lub paranoiczne (zagarnięcie przez Dziecko)¹¹⁴.

Drugim wymienionym rodzajem trudności w obrębie struktury Ja są wykluczenia. Polegają one na zupełnym zablokowaniu funkcjonowania z danego stanu Ja (a czasami dwóch stanów Ja), co niesie za sobą określone konsekwencje. Brak Rodzica oznacza bowiem niemożność odwołania się w codziennym życiu do zapisanych w nim wartości, zasad, sposobów działania, i to zarówno w jego aspekcie negatywnym, jak i pozytywnym. Wykluczenie Dziecka ujawnia się w trudnościach w przeżywaniu uczuć i stanów emocjonalnych, a także w braku kontaktu z własnymi emocjami. Człowiek posiadający tego rodzaju wykluczenie podporządkowuje swoje zachowanie zawsze temu, co „być powinno” i „co wypada”¹¹⁵. Blokowanie Dorosłego skutkuje natomiast utratą kontaktu z rzeczywistością, brakiem możliwości realnej oceny sytuacji i racjonalnego korzystania z zasobów pozostałych stanów.

Warto w tym miejscu podkreślić, że każdy człowiek posiada w strukturze Ja określone kontaminacje i każdy czasami blokuje jakiś stan Ja. Istotne jest jednak to, żeby zakres kontaminacji był jak najmniejszy¹¹⁶, a wykluczenia nie stały się stanem permanentnym.

¹¹⁴ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, REBIS, Poznań 2003, s. 313–314.

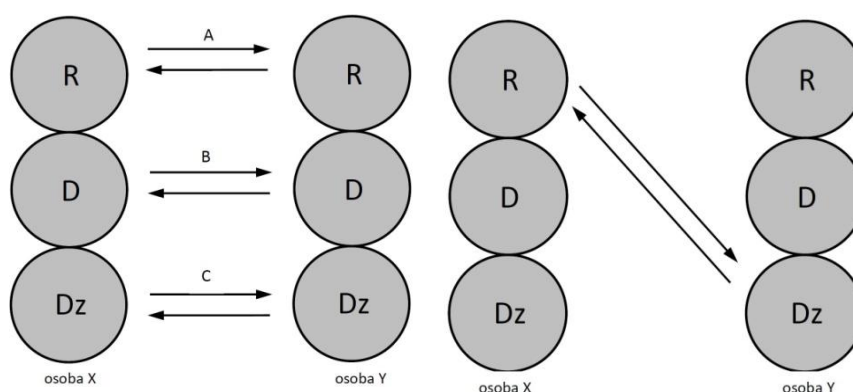
¹¹⁵ Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 100.

¹¹⁶ Proces zmniejszania zakresu zagarnień Dorosłego nazywany jest w analizie transakcyjnej dekontaminacją.

Powyżej zaprezentowano trzy podziały struktury osobowości w analizie transakcyjnej, rozpoczynając od modelu najbardziej podstawowego – podziału strukturalnego pierwszego stopnia, poprzez model funkcjonalny i strukturalny drugiego stopnia. Jak można zauważyć, nie są to podziały rozłączne, ale wzajemnie uzupełniające się. Wszystkie one mają znaczenie dla empirycznych analiz przedstawionych w dalszej części opracowania. Stanowią także podstawę rozważań dotyczących komunikacji w analizie transakcyjnej.

1.6.2. Analiza komunikacji

Komunikacja w analizie transakcyjnej rozgrywa się pomiędzy poszczególnymi obszarami struktury osobowości rozmówców. Przekaz, nazywany tu bodźcem transakcyjnym, wysyłany jest przez określony stan Ja nadawcy do określonego stanu Ja odbiorcy. Ten natomiast reaguje, wysyłając kolejny bodziec z pewnego obszaru swojego Ja¹¹⁷. Najłatwiej sposoby komunikacji przedstawić na diagramach. Wyróżnia się trzy podstawowe rodzaje transakcji, które zostaną scharakteryzowane poniżej¹¹⁸. Rozpocząć należy od komunikatów prostych w ich dwóch odmianach – symetrycznej i komplementarnej (rys. 4).



Rysunek 4. Komunikaty proste – symetryczne i komplementarne

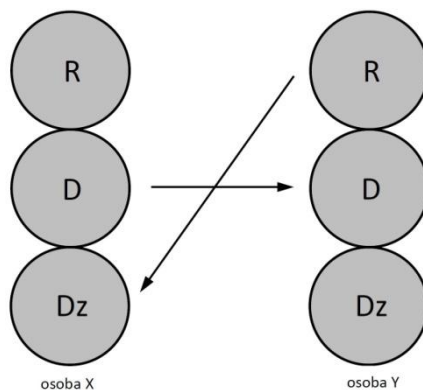
Źródło: J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004, s. 12, 14.

¹¹⁷ Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 59.

¹¹⁸ E. Berne wyliczył, że ludzie mogą porozumiewać się na 6480 sposobów, co wynika z charakteru komunikacji i struktury komunikacji w analizie transakcyjnej. Jak sam jednak zauważył, „na szczęście tylko kilka z nich ma większe znaczenie w codziennym życiu lub praktyce klinicznej” (E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005, s. 37–39). W niniejszym opracowaniu scharakteryzowane zostaną jedynie rodzaje komunikacji istotne z punktu widzenia podjętych analiz. Zainteresowanego tematem komunikacji w AT czytelnika odsyła się do bogatej w tym zakresie literatury przedmiotu.

Cechą charakterystyczną tego rodzaju komunikatów jest to, że strzałki obrazujące bodziec i reakcję transakcyjną biegną równoległe, nie przecinają się. Oznacza to, że reakcja transakcyjna odbiorcy przekazu pochodzi z tego samego stanu, do którego kierowany był bodziec. Tego rodzaju komunikacja nie powoduje konfliktów i trwać może nieograniczenie w czasie. W przypadku komunikatów pierwszego typu – symetrycznych, rozmówcy korzystają z tego samego stanu Ja, wymiana ma więc charakter partnerski, niezależnie od tego, czego dotyczy. Może to bowiem być zarówno moralizowanie i wygłaszanie sądów o świecie i ludziach (Rodzic Kontrolujący do Rodzica Kontrolującego), jak i wymiana informacji na temat ogólnych faktów, wspólna praca ukierunkowana na cel (Dorosły–Dorosły) czy zabawa lub wspólne zachwywanie się widokiem gór (Dziecko Naturalne–Dziecko Naturalne). W przypadku komunikatów komplementarnych sytuacja wygląda nieco inaczej, gdyż tutaj rozmówcy uzupełniają się wzajemnie – jeden z nich stanowi stronę niejako dominującą, drugi się mu podporządkowuje. Najczęściej tego rodzaju wymiana przebiega pomiędzy Rodzicem Kontrolującym i Dzieckiem Przystosowanym (i polega na wskazywaniu właściwego zachowania czy myślenia, strofowaniu, kontrolowaniu) lub pomiędzy Rodzicem Opiekuńczym i dowolną formą Dziecka, zarówno Przystosowanym, jak i Naturalnym (i przybiera formę pomocy, wsparcia, opieki).

Drugim rodzajem komunikatów są wymiany skrzyżowane (rys. 5).



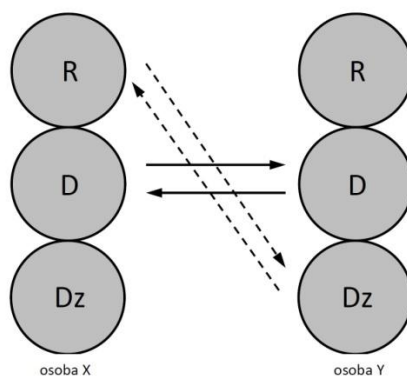
Rysunek 5. Komunikacja skrzyżowana

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 63.

W odróżnieniu od poprzednio opisywanych, w tym przypadku strzałki na diagramie krzyżują się. Oznacza to, że reakcja transakcyjna pochodzi z innego stanu niż ten, do którego kierowany był bodziec. Taki rodzaj komunikacji najczęściej pojawia się w sytuacji konfliktu i powoduje dyskomfort u rozmówców,

stąd zazwyczaj nie trwa zbyt długo. Osoby uczestniczące w tej wymianie dążą do znalezienia jakiejś równowagi. Jeśli komunikacja ma trwać nadal, szukają sposobu na przeformułowanie jej tak, by przybrała charakter prosty.

Trzeci rodzaj transakcji, który zostanie w tym miejscu wspomniany, jest uzupełnieniem podziału zaprezentowanego powyżej. Zarówno bowiem komunikaty proste, jak i skrzyżowane mogą mieć charakter jawny (nazywany także społecznym) bądź ukryty (psychologiczny). Ten drugi na diagramie (rys. 6) oznacza się strzałkami przerywanymi.



Rysunek 6. Transakcja ukryta

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 66.

Komunikat na poziomie społecznym przekazuje to, co zostało zwerbalizowane. Zazwyczaj dotyczy określonych faktów. Psychologiczny niesie natomiast za sobą znaczenie relacyjne i emocjonalne. Pokazuje wzajemne nastawienie rozmówców, a także przekazuje rzeczywiste znaczenie przekazu. Mówiąc językiem potocznym, jest „drugim dnem”, tym, co przekazuje się za pomocą komunikacji niewerbalnej, czyli postawy ciała, mimiki, tonu wypowiedzi, modulacji głosu itp.

Powyżej zostały przedstawione tylko najbardziej charakterystyczne sposoby komunikowania się w rozumieniu analizy transakcyjnej. Posłużą one w dalszej części opracowania do wyjaśnienia zależności występujących w relacjach szkolnych. W tym miejscu warto już jednak zaznaczyć, że najbardziej pożądanymi w kontakcie nauczyciela z uczniem są transakcje symetryczne na poziomie Dorosły–Dorosły, urozmaicone jednak i wzbogacone o relację na poziomie Dziecka Naturalnego w wymiarze psychologicznym. Taka relacja ma szansę sprzyjać pracy twórczej i opartej na pasji, w bliskim, intymnym kontakcie. Rozumienie znaczenia terminu „intymność” w analizie transakcyjnej zostanie zaprezentowane w następnym rozdziale.

1.6.3. Strukturalizacja czasu

Termin strukturalizacja czasu odnosi się w analizie transakcyjnej do sposobów, w jakie ludzie wchodzą w relacje z innymi. Sposoby te ułożone są na pewnym kontinuum intensywności, od tych najdalej drugiego człowieka, do tych, które są mu najbliższe. E. Berne wyróżnił sześć sposobów strukturalizacji czasu¹¹⁹. Wszystkie one mają istotne znaczenie z punktu widzenia rozważań podjętych w niniejszym opracowaniu. Zostaną więc pokrótce omówione.

Pierwszą ze wspomnianych form jest wycofanie. Polega ono na świadomym i intencjonalnym unikaniu kontaktów z innymi ludźmi, przy czym odseparowanie może przybierać formę odosobnienia w sensie fizycznym – unikania kontaktów poprzez odejście, zamknięcie się w pomieszczeniu, zajęcie miejsca w pociągu jak najdalej od innych podróżnych, jak i w sensie psychologicznym – kiedy człowiek, fizycznie pozostając w grupie, odłącza się od niej i pozostaje z własnymi myślami¹²⁰. Wycofanie może być inicjowane przez każdy ze stanów Ja – może być decyzją Dorosłego, który potrzebuje dystansu i wytchnienia od innych ludzi, Rodzica – przykładowo jako wyuczona w dzieciństwie forma rozwiązywania konfliktów, czy Dziecka – jako reakcja pomagająca rozładować napięcie w stresującej sytuacji. Warto podkreślić, że ta forma strukturalizacji czasu nie ma jedynie negatywnego wymiaru. Często wynika z potrzeby przebywania z samym sobą, co jeśli nie przyjmuje dominującego charakteru spędzania czasu, jest konstruktywne.

Kolejnym sposobem relacji międzyludzkiej są rytuały, gdzie kontakt z drugim człowiekiem jest nieco bardziej intensywny niż w przypadku wycofania. Opierają się one na pewnych schematycznych sposobach zachowania, których naczelnym celem jest pokazanie, iż dostrzega się drugiego człowieka. Dzięki temu potwierdza się niejako swoją przynależność społeczną, bez konieczności zbytniego angażowania się. W analizie transakcyjnej pokazanie, że dostrzega się drugą osobę, określane jest mianem wysłania znaku rozpoznania lub inaczej strouka. Sposób wykonywania rytuału jest programowany w dzieciństwie pod wpływem osób znaczących, co wskazuje na to, że jednostka działa w nich tak, jak została nauczona w przeszłości¹²¹. Skutkuje to określoną przewidywalnością tej formy kontaktów. Stereotypowość tego rodzaju funkcjonowania dotyczy nie tylko używanych

¹¹⁹ Zob. E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2004, s. 10–13; tegoż, *Dzień dobry... i co dalej?*, s. 41–45; tegoż, *Seks i kochanie*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1994, s. 71–73.

¹²⁰ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać...*, s. 88.

¹²¹ Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 88.

słów czy całych sformułowań, ale także tonu głosu, intonacji, postawy ciała, gestykulacji itd.¹²²

Inną formą strukturalizacji czasu są tzw. aktywności, które w polskiej literaturze przedmiotu określane są czasami jako działanie¹²³, procedury¹²⁴ lub po prostu praca¹²⁵. Wydaje się, że ze względu na swój charakter ten rodzaj funkcjonowania można uznać za podstawowy i niejednokrotnie staje się on niejako szkieletem i tłem dla innych form relacji interpersonalnych¹²⁶. Opiera się bowiem na działaniu ukierunkowanym na wspólną realizację określonego celu. Ma zatem charakter zadaniowy. Najczęściej inicjowany jest przez poziom Ja-Dorośli, ale, jak zauważa D. Pankowska, nie zawsze musi tak być¹²⁷. Działanie tego rodzaju może bowiem pochodzić od Dziecka Przystosowanego, gdy odbywa się pod dyktando; Dziecka Naturalnego, gdy dominuje w nim spontaniczność i dążność do zaspokojenia potrzeb; Rodzica Karzącego, gdy polega na krytycznej analizie działań innych osób; a także Rodzica Opiekuńczego, gdy aktywność człowieka ukierunkowana jest na pomoc innym; czy Rodzica Praktycznego w sytuacji działania mechanicznego, zgodnego z wyuczonym w dzieciństwie schematem.

Rozrywki, jako kolejna forma kontaktów międzyludzkich, mają na celu dostarczenie sobie przyjemności w sensie psychologicznym. Realizowane są z poziomu Dziecka, choć poziom społeczny komunikatu może być dowolny. Cechują się one pewną powtarzalnością, choć nie są tak przewidywalne jak rytuały. Powtarzalność dotyczy tutaj raczej podejmowanych tematów (np. pogoda, plotkowanie) i sposobu wchodzenia w relację, ale nie samego doboru słów, tonu czy postawy ciała. Rozrywki toczą się zazwyczaj pomiędzy ludźmi, którzy nie znają się dość dobrze, choć nie jest to warunek konieczny. Jak mówił E. Berne, rozrywki „są w dużej mierze programowane społecznie poprzez rozmowy na akceptowalne społecznie tematy w akceptowalny społecznie sposób”¹²⁸.

Niezwykle ciekawą formą relacji są gry transakcyjne. To one stanowią niejako fundament dla rozwoju koncepcji strukturalizacji czasu. Początkowo E. Berne wymieniał je jako osobny dział analizy transakcyjnej, z czasem

¹²² J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 85.

¹²³ Zob. E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, s. 42.

¹²⁴ Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 85.

¹²⁵ Zob. R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 52.

¹²⁶ Zob. M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać...*, s. 94.

¹²⁷ D. Pankowska, *Nauczyciel...*, s. 64.

¹²⁸ Zob. E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, s. 43.

dopiero uzupełniając koncepcję o formy pozostałe¹²⁹. Jedną z jego pierwszych publikacji była książka *W co grają ludzie*, będąca skarbnicą wiedzy o tej formie kontaktów interpersonalnych¹³⁰. Do tej pory tematyka gier jest intensywnie rozwijana i wykorzystywana przez trenerów i terapeutów działających w nurcie AT. Podstawowa definicja mówi, iż są one sekwencją kilku lub kilkunastu ukrytych komunikatów pomiędzy partnerami rozgrywki, zakończoną określoną korzyścią psychologiczną. Najistotniejszą cechą gry jest ukryty haczyk, pułapka, w którą osoba inicjująca (Agens) łapie partnera (Ofiarę)¹³¹. E. Berne określał grę jako: „okresowy, często powtarzający się zestaw transakcji, pozornie bez zarzutu, o utajonej motywacji”¹³². Podkreślał także, iż od pozostałych form strukturalizacji czasu odróżniają się one poprzez fakt bycia nieuczciwymi i nieszczerymi¹³³. Bardzo charakterystycznym elementem gry jest nagła, zaskakująca zmiana ról. W koncepcji analizy transakcyjnej zakłada się, że na początku każdy z graczy przyjmuje określoną pozycję w tzw. Trójkącie Dramatycznym – Prześladowcy, Ratownika lub Ofiary. Dokładniej rzecz ujmując, osoba inicjująca grę robi to z określonej pozycji, automatycznie niejako włączając kogoś innego w rolę komplementarną. W pewnym momencie następuje tzw. przełącznik i ktoś, kto przykładowo był Ofiarą staje się Prześladowcą. Dzięki temu zostaje osiągnięta określona korzyść psychologiczna, zwana talonem w grze. Co ciekawe, talon wcale nie musi mieć pozytywnego wymiaru. Może przykładowo potwierdzać przekonanie o negatywnym obrazie ludzi i świata. Gry są zatem rodzajem mechanizmu obronnego ludzi, którzy są głodni wsparcia i uznania ich wartości, nie wierzą jednak, że mogą otrzymać je w sposób szczerzy i naturalny¹³⁴. Warto również podkreślić, że kluczowa dla niniejszego opracowania, a opisana w kolejnych rozdziałach, pasywność również jest rodzajem transakcyjnej gry, z której obie strony relacji czerpią określone korzyści psychologiczne¹³⁵.

Ostatnim wymienianym w analizie transakcyjnej sposobem strukturalizacji czasu w relacji jest intymność. Jest to forma kontaktu najbliższego i najbardziej szczerego, który jednak nie jest dostępny dla wszystkich.

¹²⁹ Zob. np. tenże, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Cox & Wyman Ltd., Reading, Berkshire, 2008, s. 98–115.

¹³⁰ Tenże, *W co grają ludzie...*

¹³¹ J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 121.

¹³² E. Berne, *W co grają ludzie...*, s. 37.

¹³³ Zob. tamże, s. 37.

¹³⁴ Zob. J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004, s. 30.

¹³⁵ A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 1 s. 71–72.

E. Berne podkreślał, że jest to najwyższa i najbardziej pożądana forma kontaktów międzyludzkich. Uznał jednocześnie, że gry i rozrywki stanowią jedynie substytut prawdziwego życia i prawdziwej intymności¹³⁶. Wymaga ona bowiem pełnego otwarcia się na drugą osobę i obdarzenia jej pełnym zaufaniem, które umożliwi wyrażanie myśli, opinii, a przede wszystkim potrzeb bez jakiegokolwiek cenzury¹³⁷. Najczęściej przyjmuje się, że ten rodzaj relacji uaktywniany jest z poziomu Dziecka, aczkolwiek niektórzy sugerują tutaj także istotny wkład Dorosłego, który potrafi realnie ocenić relację¹³⁸. Czasami podkreśla się także znaczenie Rodzica Opiekunczego, który wyraża troskę względem partnera¹³⁹. Wydaje się zatem, że jedynie harmonijne korzystanie z całej struktury Ja skutkować może umiejętnością wchodzenia w bliskie i prawdziwe relacje z innymi ludźmi. Warto więc w tym miejscu przypomnieć, że jednym z naczelnych celów edukacji w ujęciu analizy transakcyjnej jest wspieranie rozwoju osobowości wychowanka w taki sposób, aby potrafił on w pełni korzystać z zasobów, które posiada. Możliwe jest to dzięki oddziaływaniom ukierunkowanym na Dorosłego tak, by ten potrafił realnie oceniać zarówno sytuację zewnętrzną, jak i własne możliwości i ograniczenia.

1.6.4. Skrypt vs autonomia funkcjonowania

Ostatnim głównym działem analizy transakcyjnej jest koncepcja skryptu, czyli ukrytego scenariusza życia człowieka. Przyjmuje się tutaj, że los człowieka jest w pewien sposób determinowany przez nieświadome decyzje, które podejmuje on we wczesnym dzieciństwie pod wpływem osób znaczących i które potem realizuje konsekwentnie w dorosłości. Decyzje te zostają zapisane zarówno w obszarze Rodzica, jak i Dziecka, warunkując określony sposób myślenia i działania. Co ważne, koncepcja skryptu mocno odwołuje się do podstawowych założeń filozoficznych analizy transakcyjnej. E. Berne podkreślał, że skrypt opiera się na wczesnodziecięcych decyzjach, które jednostka podejmuje samodzielnie. „Wolność daje [jednak – A.P.] człowiekowi moc wprowadzania tych projektów w życie, a moc ta umożliwia ścieranie się z planami innych ludzi”¹⁴⁰. Oznacza to, że z jednej strony te nieświadome decyzje warunkują sposób funkcjonowania w dorosłości, ale z drugiej – analiza

¹³⁶ E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, s. 86.

¹³⁷ I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 93.

¹³⁸ Zob. tamże, s. 94.

¹³⁹ Zob. L.W. Boyd, H.S. Boyd, *Caring and Intimacy as a Time Structure*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, No. 4, s. 281–283.

¹⁴⁰ E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, s. 51.

zapisów skryptowych z poziomu Ja-Dorosły stwarza perspektywę skutecznego ich rozpoznania i podjęcia decyzji co do modyfikacji sposobów myślenia i działania. Możliwe jest zatem uwolnienie się od skryptu.

W ujęciu najbardziej tradycyjnym skrypty dzieli się na trzy główne kategorie¹⁴¹:

- skrypty wygrywające – posiadane przez ludzi, którzy „wygrywają życie”, potrafiąc zarówno odnosić sukcesy, jak i wyciągać wnioski z porażek. Są to ludzie realizujący w życiu cele, które wcześniej sami wyznaczyli;
- skrypty przegrywające – będące przeciwieństwem opisanych powyżej; charakteryzują ludzi przegranych, którzy nie wyznaczają autonomicznych celów, nie odnoszą sukcesów i nie potrafią wyciągać wniosków z odniesionych porażek;
- skrypty niewygrywające – najbardziej powszechne, charakterystyczne dla ludzi „przeciętnych”, którzy nie odnoszą ani spektakularnych sukcesów, ani nie dotyczą ich wielkie porażki.

Pisząc o skrypcie, trudno nie wspomnieć kluczowego dla tej koncepcji terminu, jakim jest pozycja życiowa. To ona bowiem determinuje postrzeganie siebie, ludzi i świata w ogóle. Ponieważ jej zapisy zlokalizowane są głównie w obszarze Dziecka, okres jej kształtowania przypada na czas wczesnego dzieciństwa. Ponownie pod wpływem oddziaływań ze strony osób znaczących, które zarówno świadomie, jak i nieświadomie wyrażają opinie o samym zainteresowanym, innych ludziach i świecie, dziecko podejmuje decyzję o tym, jak od tej pory będzie postrzegać siebie i otoczenie. Może to robić na cztery sposoby, prezentując jedną z opisywanych w koncepcji analizy transakcyjnej pozycji życiowych¹⁴²:

- Ja jestem OK, Ty jesteś OK – jest pozycją najzdrowszą; posiadają ją osoby wygrywające życie. Charakteryzuje ją tolerancja względem siebie i innych oraz umiejętność racjonalnej oceny możliwości i ograniczeń. Nie oznacza to zgody na każde zachowanie i poglądy innych ludzi, a jedynie szacunek dla ich człowieczeństwa oraz dawanie prawa do samostanowienia i własnych decyzji;
- Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK – pozycja wyniosła, w której osoba ją posiadająca stawia siebie ponad innymi ludźmi, niejednokrotnie przeceeniając własne możliwości i zasoby, dewaluując lub nie dostrzegając zupełnie („dyskontując” w terminologii AT) potencjału innych ludzi. Postawa braku tolerancji dla innych, w której do głosu bardzo często dochodzą negatywne aspekty Rodzica Kontrolującego lub Rodzica Opie-

¹⁴¹ Tamże, s. 241–243.

¹⁴² I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 117–118.

kuńczego, gdyż istnieje przekonanie o braku samodzielności innych ludzi, konieczności sterowania i ewentualnie poczucie obowiązku zaopiekowania się nimi;

- Ja nie jestem OK, Ty jesteś OK – pozycja komplementarna do opisywanej powyżej, depresyjna, charakteryzująca się brakiem wiary we własne siły i możliwości przy jednoczesnym przewartościowaniu potencjału innych ludzi. Osoba posiadająca tego rodzaju postawę najczęściej wchodzi w relację z poziomym Dzieckiem Podporządkowanym, czyli negatywnego aspektu Dziecka Przystosowanego, ulegając innym, rezygnując niejednokrotnie z własnych potrzeb, marzeń czy dążeń;
- Ja nie jestem OK, Ty nie jesteś OK – pozycja najbardziej destrukcyjna, zakładająca bardzo często daremność egzystencji zarówno swojej, jak i ludzi wokół, depresyjna, często charakteryzująca ludzi o tendencjach samobójczych.

Kluczowym pojęciem dla niniejszych rozważań, a korespondującym z tematyką skryptu, jest pasywność. Jest ona w analizie transakcyjnej rozumiana nieco inaczej, szerzej niż w standardowym, tradycyjnym ujęciu. Pojawiać się może w każdej sytuacji problemowej, przy czym za problemową uznaje się tu każdą okoliczność, w której człowiek musi podjąć decyzję¹⁴³. W obliczu konfliktu, z którym nie potrafi sobie poradzić, może zupełnie zaprzestać działania lub zacząć działać nieefektywnie¹⁴⁴. Każda z tych opcji uznana jest tutaj za przejaw pasywności. Oznacza to, że w analizie transakcyjnej pasywność nie jest utożsamiana jedynie z biernością, jak to się dzieje w jej tradycyjnym pojmowaniu. Człowiek może tutaj podjąć działanie, ale robi to w sposób nieefektywny, nie zbliżając się do skutecznej realizacji celu. Biorąc pod uwagę złożoność mechanizmów i przejawów pasywności transakcyjnej, wyróżniono jej cztery główne strategie, które ułożone są od formy najłagodniejszej do najbardziej destrukcyjnej¹⁴⁵:

1. Bierność – jest formą pasywności, która najbardziej odnosi się do jej tradycyjnego rozumienia. Polega na tym, że w sytuacji problemowej człowiek nie podejmuje żadnego działania, licząc na to, że otoczenie przejmie odpowiedzialność i podejmie decyzję za niego;
2. Nadadaptacja – strategia najtrudniejsza do wykrycia, polegająca bowiem na próbie dopasowania się do oczekiwań otoczenia. W sytuacji problemowej człowiek rezygnuje tutaj z własnych potrzeb i dążeń, przestaje wyznaczać sobie autonomiczne cele, a stara się odgadnąć, czego się

¹⁴³ Zob. tamże, s. 173.

¹⁴⁴ J. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 5; I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 173.

¹⁴⁵ J. Schiff, i in., *Cathexis reader*, s. 10–14; A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 73–77.

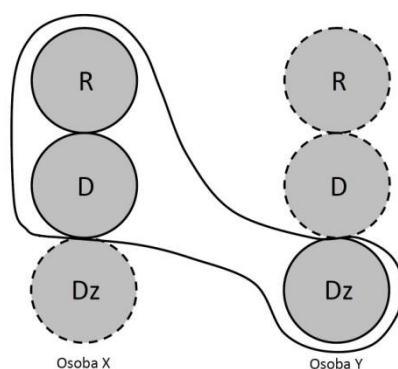
od niego oczekuje i zrealizować te oczekiwania. Problematyczność identyfikacji tej strategii wynika z jednej strony z tego, że cele *de facto* są realizowane, ale realizacja ta jest często jedynie pozorna i nie opiera się na identyfikacji z nimi osoby działającej, a z drugiej strony utrudniona jest ze względu na wzmocnienia płynące z otoczenia, gdyż ta forma pasywności jest dla wszystkich wygodna. Długotrwałe stosowanie nadadaptacji prowadzi jednak może do kształtowania się postawy zewnątrzsterownej i braku umiejętności rozpoznawania własnych potrzeb oraz wyznaczania i realizacji autonomicznych celów. Warto podkreślić, że ta forma pasywności jest najbardziej rozpowszechnionym jej przejawem w polskich szkołach i dotyczy nie tylko uczniów, ale i nauczycieli¹⁴⁶;

3. Niepohamowanie – strategia, której głównym celem jest rozładowanie napięcia pojawiającego się w obliczu problemu. Jednak podejmowane w jej ramach działanie w żaden sposób nie przybliży do rozwiązania sytuacji. Działanie człowieka pasywnego polega tutaj na mechanicznym wykonywaniu określonych czynności, które pomagają rozładować napięcie. Może to być zarówno przemieszczanie pokoju w tę i z powrotem, jak i obgryzanie paznokci, tiki nerwowe lub wykonywanie czynności „zastępczych”, prokrastynacja (np. energiczne, ale mechaniczne sprzątanie mieszkania, w sytuacji kiedy należałoby zająć się przygotowaniami do bardzo trudnego egzaminu).
4. Agresja/Niezdolność – najpoważniejsza i najbardziej destrukcyjna forma pasywności, mająca dwie odmiany, warunkowane jednak tym samym mechanizmem. Pojawia się w sytuacji, kiedy napięcie związane z koniecznością zmierzenia się z problemem jest już tak wysokie, że konieczne jest jego szybkie rozładowanie. W zależności od kierunku, w którym ono uchodzi mamy do czynienia bądź z agresją, bądź z niezdolnością. Ta pierwsza realizowana jest poprzez przemoc ukierunkowaną na drugą osobę bądź przez akt wandalizmu na otoczeniu. Druga natomiast jest ukierunkowana na samego siebie i powoduje swoistego rodzaju odebranie sobie zdolności do działania. Objawiać się to może zarówno poprzez akty samookaleczenia, jak i poprzez objawy psychosomatyczne.

Znając już typowe przejawy zachowań pasywnych, warto przyjrzeć się mechanizmowi, na jakim opiera się pasywność transakcyjna. Zjawisku temu z jednej strony zawsze towarzyszy dyskontowanie, a z drugiej przewartościowanie. To pierwsze polega na nieświadomym ignorowaniu pewnych in-

¹⁴⁶ Zob. A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*

formacji, które są istotne dla rozwiązania sytuacji problemowej¹⁴⁷. Przy czym ignorowanie może mieć charakter zupełny bądź częściowy – człowiek może bowiem zupełnie nie dostrzegać określonych myśli, uczuć, działań lub jedynie minimalizować ich znaczenie. Dyskontowanie może być ukierunkowane na siebie, innych ludzi, bądź sytuację w ogóle. Posiada też określone typy i poziomy, jednak ich charakterystyka przekracza ramy niniejszego opracowania i nie jest konieczna z punktu widzenia analizy wyników badań zamieszczonych w dalszej jego części. Zainteresowanego czytelnika odsyła się do bogatej literatury przedmiotu w tym zakresie¹⁴⁸. Należy jednak wspomnieć o tym, że dyskontowaniu zawsze towarzyszy przewartościowanie, które stanowi formę usprawiedliwienia dla trwania w pasywności – stosując pewną przesadę w postrzeganiu rzeczywistości, człowiek jest w stanie wytłumaczyć sobie i światu brak możliwości przyjęcia odpowiedzialności za własne działanie. Prowadzi nas to do kolejnego istotnego w kontekście niniejszych rozważań terminu, jakim jest symbioza. Jest ona podstawą pasywności transakcyjnej i wskazuje na to, że pasywność zawsze rozgrywa się w pewien sposób w relacji – dotyczy przynajmniej dwóch osób (rys. 7).



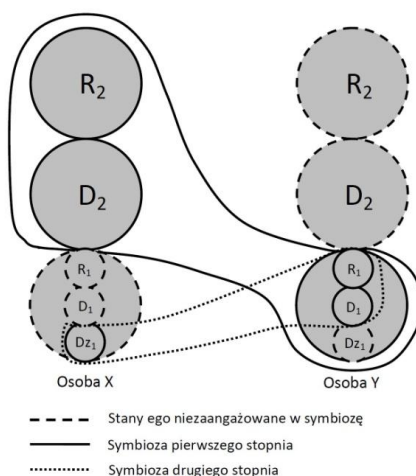
Rysunek 7. Relacja symbiotyczna I stopnia

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 194.

¹⁴⁷ Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 173, [cyt. za:] S. Schiff, niepublikowana definicja.

¹⁴⁸ K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3, s. 295–302; J. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 14–18; A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*; teźże, *Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskontowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu uczniów*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, s. 79–97; teźże, *Znaczenie dyskontowania transakcyjnego dla pojawienia się niepowodzenia szkolnego*, [w:] M. Suświłło, A. Fechner (red.), *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2014, s. 201–212.

Jak widać na zamieszczonym powyżej diagramie, symbioza w ujęciu analizy transakcyjnej polega na wspólnym funkcjonowaniu przynajmniej dwóch osób tak, jakby stanowiły one pełną strukturę osobowości¹⁴⁹. Oznacza to, że każda ze stron wykorzystuje tylko określone zasoby swojego Ja, pozostałe wyłączając. Cechą charakterystyczną takiej relacji jest to, że jeśli do niej dojdzie, osoby zaangażowane czują się komfortowo i bezpiecznie, a ich potrzeby są w specyficzny sposób zaspokojone. By sytuacja taka mogła zaistnieć, konieczne jest dyskontowanie określonych obszarów rzeczywistości. Warto w tym miejscu podkreślić pewną cechę szczególną symbiozy, która nie jest w pełni widoczna na powyższym diagramie. Przyjmuje się bowiem, że w relacji symbiotycznej w ujęciu analizy transakcyjnej jedna z osób zaangażowanych funkcjonuje jedynie w obszarze Dziecka i oczekuje opieki i wsparcia od drugiej, która kateksjonuje jedynie Rodzica i Dorosłego. Należy jednak podkreślić, że wykorzystanie Dorosłego jest mocno ograniczone ze względu na konieczność dyskontowania rzeczywistości. Obszar ten jest zatem kontaminowany przez Rodzica. Istotne z punktu widzenia niniejszego opracowania jest to, że w relacji o charakterze symbiotycznym zawsze dominuje jedna ze stron, druga natomiast podporządkowuje jej swój sposób myślenia i działania. Ta pierwsza opiekuje się i kontroluje, co jednak ważne – opieka ta ma charakter nadopiekuńczości, a kontrola jest zdecydowanie przesadzona, ograniczająca swobodę działania. Osoba podporządkowana musi tym oddziaływaniami bezwarunkowo ulegać.



Rysunek 8. Relacja symbiotyczna II stopnia

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 202.

¹⁴⁹ J. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 5.

Głębsze analizy relacji o charakterze symbiotycznym pozwoliły określić pewne jej cechy szczególne w strukturze osobowości drugiego stopnia. Pozwoliło to lepiej zrozumieć trwałość i znaczenie tego typu relacji (rys. 8).

Powyższy diagram wyraźnie wskazuje na źródło relacji symbiotycznej, jakim jest chęć zaspokojenia bardzo pierwotnych potrzeb uzyskiwania pozytywnych znaków rozpoznania przez osobę X¹⁵⁰. Ze względu na głęboki poziom nieświadomości relacji oraz wczesnodziecięce korzenie, tego rodzaju układ jest niezwykle trudny do zlikwidowania, a ludzie w nim trwający racjonalizują konieczność współlegzystowania.

Tak jak zostało już powyżej wspomniane, źródłem pasywności są określone zapisy skryptowe. Ten ukryty scenariusz życia w istotny sposób determinuje funkcjonowanie człowieka, szczególnie gdy nie jest uświadamiany. Jego rozpoznanie jest jednak możliwe i opiera się na analizach płynących z pozycji Dorosłego. Uświadomienie sobie skryptu jest pierwszym krokiem do uzyskania autonomii w funkcjonowaniu.

Autonomia w ujęciu analizy transakcyjnej jest rozumiana jako zdolność do świadomości, spontaniczności i intymności¹⁵¹. Świadomość oznacza umiejętność postrzegania siebie, ludzi i świata poprzez wszystkie zmysły w sposób możliwie obiektywny. E. Berne zakładał, iż jest to umiejętność, z którą człowiek przychodzi na świat, a którą w większości przypadków z czasem traci. Spontaniczność wyraża się natomiast w umiejętności korzystania z własnych zasobów i reagowaniu na świat ze wszystkich poziomów Ja. Dzięki temu znacznie poszerza się wachlarz możliwych zachowań, uczuć i myśli. Intymność natomiast została już opisana w poprzednim rozdziale. Oznacza bycie w relacji z drugim człowiekiem w sposób maksymalnie bliski i otwarty, bez stosowania gier, w pełnym wzajemnym zaufaniu i szczerości.

E. Berne nigdy w sposób jednoznaczny nie wyjaśnił, czy autonomia w jego rozumieniu jest „wolnością od skryptu”. Istotne jednak jest to, że autonomia wyraża się w zachowaniu, myśleniu i odczuwaniu w reakcji na aktualną rzeczywistość, na sytuację „tu i teraz”, w przeciwieństwie do reakcji i przekonań skryptowych, które opierają się na wczesnodziecięcych schematach¹⁵². Nie oznacza to jednak, że osoba autonomiczna zawsze reaguje jedynie z pozycji Dorosłego. Wspomniana już powyżej spontaniczność występująca w autonomii pozwala na efektywne korzystanie z zasobów wszystkich stanów Ja i płynne przełączanie się pomiędzy obszarami w strukturze osobowości, tak by reakcja była jak najbardziej przystająca do

¹⁵⁰ I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 202.

¹⁵¹ Tamże, s. 266–267.

¹⁵² Tamże, s. 267.

okoliczności. Ten rodzaj funkcjonowania wymaga jednak określonej odporności na „niewiadomą”. Skrypt bowiem zazwyczaj dostarcza jednej opcji i wskazuje konkretną drogę działania. Autonomia stwarza możliwości i wymusza podjęcie decyzji, która w sposób najbardziej optymalny pasuje do aktualnych okoliczności. Stwarza więc perspektywę działania wolnego, opartego na poczuciu odpowiedzialności za własne myśli, decyzje i działania.

Zaprezentowane w pierwszej części książki założenia teoretyczne w obszarze pedagogiki twórczości i analizy transakcyjnej stały się podstawą dla opracowania założeń metodologicznych badań łączących te dwa podejścia. Postanowiono sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy postawą twórczą i określonymi umiejętnościami kreatywnymi nauczycieli a pewnymi warunkowaniami osobowościowymi rozumianymi zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej. Szczegółowy obraz koncepcji badań zostanie zaprezentowany w następnej części pracy.



CZEŚĆ 2

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

2.1. Problematyka badań

W ciągle zmieniającej się rzeczywistości, która wymaga od współczesnego człowieka z jednej strony stałego dostosowywania się do nowych okoliczności, a z drugiej poszukiwania nowych rozwiązań sytuacji trudnych, nieszablonowość myślenia i twórcze podejście do otaczającego świata wydają się mieć kluczowe znaczenie zarówno dla satysfakcji życiowej, jak i efektywności działania. Rozpoczynając prace nad niniejszym projektem, autorki wyszły z założenia, że koncepcja analizy transakcyjnej może okazać się przydatnym narzędziem w rozwijaniu potencjału twórczego młodego pokolenia. Tak jak zostało już wyjaśnione w części teoretycznej, w koncepcji analizy transakcyjnej przyjmuje się, że człowiek posiada trzy główne obszary Ja – Rodzica, Dorosłego i Dziecko. Dwa z nich kształtują się we wczesnym dzieciństwie i pozostają niezienne przez resztę życia człowieka, a funkcjonowanie trzeciego – Dorosłego – może być w toku całego istnienia modyfikowane i usprawniane. Dzięki czemu człowiek będzie miał możliwość skutecznie analizować otaczającą rzeczywistość, a także wykorzystywać w sposób świadomy potencjał tkwiący w pozostałych dwóch obszarach. Mając to na uwadze, autorki przyjęły, że celowe oddziaływanie na osobowość młodych ludzi może skutkować zwiększeniem ich kompetencji twórczych i tym samym efektywniejszym funkcjonowaniem we współczesnej rzeczywistości. Jest to założenie, którego realizacja możliwa jest zarówno w wychowaniu, które odbywa się na gruncie rodzinnym (stąd znaczenie niniejszego opracowania także dla szerszego grona odbiorców, wśród których wymienić można rodziców i opiekunów), a także na gruncie edukacyjnym, a konkretnie szkolnym, gdzie realizowana jest celowa działalność o charakterze dydaktyczno-wychowawczym. Aby móc jednak sprawdzić, jakiego rodzaju miałyby to być oddziaływanie, konieczne są analizy empiryczne ustalające określone zależności, a pierwszym ku temu krokiem jest sformułowanie problemów badawczych. Pytania te z jednej strony dotyczyć muszą określenia związków pomiędzy wybranymi aspektami funkcjonowania twórczego a potencjałem tkwiącym w osobowości człowieka, z drugiej natomiast

warto przyrzeć się temu, jakie jest odzwierciedlenie tych zależności w rzeczywistości edukacyjnej. Ma to istotne znaczenie z punktu widzenia opracowania zaleceń dotyczących wspomnianych wcześniej oddziaływań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, których celem jest rozwijanie potencjału twórczego młodego pokolenia. W związku z tym niniejszy projekt badawczy musiał zostać zrealizowany dwuetapowo. Najpierw przeprowadzono analizy o charakterze ilościowym, których celem było określenie podstawowych zależności pomiędzy wybranymi aspektami aktywności twórczej a strukturą osobowości respondentów. Następnie postanowiono w sposób ilościowo-jakościowy (stawiając pytania otwarte) określić cechy „dobrego nauczyciela” w oczach adeptów do tego zawodu, analizując ich opinie zarówno z punktu widzenia założeń pedagogiki twórczości, jak i analizy transakcyjnej oraz określić, w jakim stopniu potencjalne działania nauczycieli w obliczu szkolnej sytuacji problemowej noszą cechy podejścia twórczego i w jaki sposób można do analizy podjętych aktywności wykorzystać założenia analizy transakcyjnej.

Mając na uwadze to, co zostało powiedziane powyżej w kontekście poszukiwania związków łączących aktywność twórczą z uwarunkowaniami struktury osobowości, autorki sformułowały następujące problemy badawcze:

- P1. Jaki jest związek pomiędzy wybranymi elementami postawy twórczej a zakresem uaktywniania konkretnych obszarów Ja w ujęciu analizy transakcyjnej?
- P2. Jaki związek łączy sposób podchodzenia do problemów z rolami, jakie badani przyjmują w grupie?
- P3. Jaki jest związek pomiędzy sposobem, w jaki respondent podchodzi do problemów i jakie role przyjmuje w grupie, a uwarunkowaniami struktury osobowości?

Wychodząc z teoretycznych założeń dotyczących obu koncepcji, czyli z jednej strony pedagogiki twórczości, a z drugiej analizy transakcyjnej, sformułowano hipotezy badawcze. Warto jednak podkreślić, że ze względu na eksploracyjny charakter niniejszego projektu, wynikający z określonego *novum* podjętego tematu, hipotezy te wyznaczają jedynie ogólny kierunek dociekań i z pewnością nie określają wszystkich potencjalnych zależności. Wyznaczając kierunek badań, przyjęto zatem przypuszczenia, że:

- H1. Istnieje możliwość określenia szeregu korelacji pomiędzy wybranymi elementami postawy twórczej a strukturą osobowości respondentów, gdzie szczególnie sprzyjające znaczenie dla uaktywniania postawy twórczej będą miały obszary Dorosłego (Ethos, Logos i Pathos) oraz Dziecka w zakresie Małego Profesora i Dziecka Naturalnego.

H2. Sposób podchodzenia do sytuacji problemowej współzależny od preferowanej roli grupowej, gdzie osoby o twórczym podejściu do problemów najczęściej przyjmują rolę lidera grupowego, o podejściu stereotypowym rolę współuczestnika działań grupowych, a osoby o podejściu neurotycznym najczęściej rezygnują z aktywności grupowej, stając się jedynie biernym ich obserwatorem.

H3. Wydaje się, iż możliwe jest wyznaczenie szeregu związków pomiędzy podejściem do problemów oraz preferowaną rolą grupową a uwarunkowaniami struktury osobowości w ujęciu analizy transakcyjnej, przy czym obszarami szczególnie sprzyjającymi twórczości (twórcze podejście do problemu oraz rola lidera) będą Logos, Mały Profesor i Dziecko Naturalne, ograniczać ją natomiast będzie obszar Rodzica (we wszystkich jego formach) oraz Dziecko Przystosowane.

Tak jak wspomniano wcześniej, drugi etap badań miał na celu charakterystykę stanu rzeczywistego w kontekście działań o charakterze twórczym na gruncie edukacyjnym. Analizy dotyczyły następujących obszarów zawierających się w poniższych problemach badawczych:

P4. Jakimi cechami charakteryzuje się w opinii adeptów do zawodu „dobry nauczyciel”?

P4.1. W jakim stopniu charakterystyki te uwzględniają aktywność twórczą nauczyciela?

P4.2. W jaki sposób cechy te odnoszą się do struktury osobowości w ujęciu analizy transakcyjnej?

P5. Jakiego rodzaju zachowanie w obliczu sytuacji problemowej na gruncie edukacyjnym deklarują adepci do zawodu nauczyciela?

P5.1. Jakiego rodzaju zachowania deklarują badani w zakresie przejmowania lub dzielenia odpowiedzialności w działalności grupowej?

P5.2. Jakiego rodzaju zachowania deklarują badani w zakresie budzenia potencjału twórczego w grupie?

Ze względu na czysto diagnostyczny charakter powyższych problemów, postanowiono nie czynić żadnych założeń wstępnych i tym samym zrezygnowano z opracowania hipotez badawczych.

2.2. Charakterystyka procesu badawczego

Wychodząc naprzeciw założeniom zawartym w powyższych problemach badawczych, autorki zdecydowały się przeprowadzić badania dwuetapowo – najpierw określić ogólne zależności łączące wybrane elementy aktywności twórczej z uwarunkowaniami płynącymi ze struktury osobowości w ujęciu analizy transakcyjnej, a następnie, opierając się na wstępnej analizie związków, uzupełnić obraz, przenosząc rozważania na grunt edukacyjny. W tym celu podjęto próbę określenia potencjału twórczego adeptów do zawodu nauczyciela, wykorzystując dodatkowo do charakterystyki narzędzia i terminologię analizy transakcyjnej.

I etap procesu badawczego

Charakterystyka ogólnych zależności pomiędzy wybranymi elementami postawy twórczej a uwarunkowaniami struktury osobowości określana była z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego i techniki kwestionariuszowej. Badanie prowadzone było drogą elektroniczną, poprzez udostępnienie e-ankiety na serwerach Wydziału Pedagogicznego Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Ten sposób udostępnienia narzędzia badawczego warunkowany był przede wszystkim chęcią dotarcia do szerokiego grona respondentów – zarówno studentów pedagogiki, jak i absolwentów Wydziału Pedagogicznego AJD. Dodatkowo autorki uznały, że ankieta elektroniczna zapewni badanym pełną anonimowość i dobrowolność udziału w badaniu, a także zapewni swobodę w trakcie realizacji zadania (wypełniania kwestionariusza), ze względu na samodzielny wybór czasu i miejsca. Trzeba jednak zauważyć, że taka forma zbierania danych pociąga za sobą określone konsekwencje, z których warto zdawać sobie sprawę. Po pierwsze, z uwagi na brak bezpośredniego kontaktu badacza z respondentem nie ma możliwości udzielenia jasnej informacji zwrotnej w przypadku wątpliwości co do sposobu wypełniania kwestionariusza. Po drugie badanie internetowe, ze względu na wspomniane wcześniej cechy – anonimowość, dobrowolność i swobodę w realizacji zadania – często niestety pociąga za

sobą konsekwencję w postaci braków danych lub zaniechania realizacji zadania przez respondenta i jedynie częściowe wypełnienie kwestionariusza. Wydaje się jednak, że ostatni wymieniony czynnik sprzyja jednocześnie rzetelności procesu, zawężając grupę badawczą do osób, które podeszły do zadania w sposób świadomy i zdecydowały się dobrowolnie wytrwać w nim do końca. Spośród 204 osób, które rozpoczęły wypełnianie e-ankiety, do ostatecznej analizy wyników badań zakwalifikowano odpowiedzi 138. Pozostałe 66 osób wypełniło ankietę jedynie częściowo, pomijając określone pytania bądź nie realizując zadania do końca.

Badanie prowadzone było z użyciem dwóch narzędzi. Pierwszym z nich był egogram – narzędzie charakterystyczne dla koncepcji analizy transakcyjnej, pomagające określić zakres kateksjonowania przez respondentów określonych stanów Ja. W przypadku niniejszego badania wykorzystany został „Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja” autorstwa A. Pierzchały i A. Sarnat-Ciastko¹⁵³ (załącznik I), który pozwala na określenie zakresu uaktywniania stanów Ja, biorąc pod uwagę ich podział strukturalny drugiego stopnia. Narzędzie to zawiera 45 twierdzeń (po 5 dla każdego stanu Ja), których prawdziwość w kontekście swojej osoby respondent określa na pięciostopniowej skali Likerta¹⁵⁴. Drugim narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety dotyczący wybranych elementów aktywności twórczej (załącznik II). Narzędzie zostało skonstruowane w oparciu o analizę literatury z zakresu pedagogiki twórczości, która pozwoliła na wyróżnienie najistotniejszych, zdaniem autorek, cech świadczących o potencjale twórczym jednostki. Zostały zatem określone elementy postawy twórczej, która jest pewną dyspozycją określającą zasoby i siły twórcze człowieka. Bazując na rozważaniach badaczy tej problematyki¹⁵⁵, wyróżniono 8 cech warunkujących postawę twórczą, takich jak: myślenie dywergencyjne, tolerancja dla wieloznaczności, koncentracja na zadaniu, otwartość na wyzwania i zmianę, wyobraźnia twórcza, wyrażanie siebie na forum publicznym, odporność na krytykę, niezależność w myśleniu i działaniu.

¹⁵³ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*, s. 135–138, 354–358.

¹⁵⁴ Oczywiście termin skala Likerta powinien odnosić się do całej metody indeksowania pytań w kwestionariuszu. Jednakże bardzo często stosuje się go w uproszczeniu – dla określenia formatu pytań, który zaproponował przy okazji conceptualizacji swojej metody R. Likert (E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009, s. 197–198).

¹⁵⁵ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*; R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*; J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*; K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001; tegoż, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli...*

W kwestionariuszu uwzględniono także podejście do problemów¹⁵⁶, pozwalające w pewnym stopniu określić, na ile dana osoba preferuje twórczy styl życia. Ponadto wyróżniono także rolę, jaką najczęściej przyjmuje ona w grupie (praca zespołowa nad nowym zadaniem), co można uznać za jeden z elementów uzupełniających sposób podejścia do problemów¹⁵⁷. Kwestionariusz składa się z 14 twierdzeń, uwzględniających poszczególne zagadnienia. W jego przypadku również posłużono się pięciostopniową skalą Likerta. Autorki zdają sobie sprawę z niedoskonałości tego narzędzia, które odnosi się tylko do wybranych, ogólnie nakreślonych, elementów aktywności twórczej jednostki. Niemniej stanowi ono pewną próbę diagnozy potencjału twórczego w odniesieniu do obszarów Ja w ujęciu analizy transakcyjnej. Z pewnością wymaga dalszych prac weryfikacyjnych, doskonalących jego wartość diagnostyczną, aczkolwiek pozwala wyznaczyć ogólne tendencje związków zachodzących pomiędzy zmiennymi, dając tym samym wskazówki do dalszych, pogłębionych badań w tym zakresie.

II etap procesu badawczego

Wstępna analiza wyników badań przeprowadzonych w pierwszym etapie skłoniła autorki do podjęcia wyzwania określenia wybranych elementów potencjału twórczego adeptów do zawodu nauczyciela, aktualnie studentów II roku uzupełniających studiów magisterskich na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. W tym etapie badania udział wzięły 102 osoby, którym zadano po dwa pytania otwarte. Pierwsze z nich dotyczyło określenia, kim w rozumieniu respondentów jest „dobry nauczyciel” (załącznik III). Mieli oni możliwość scharakteryzowania dobrego nauczyciela poprzez dokończenie zdania: *Dobry nauczyciel to Twoim zdaniem osoba, która...* W celu zachęcenia badanych do pełniejszej, niż tylko podawanie skojarzeń, wypowiedzi, poproszono o opisanie 3 czynników, ich zdaniem najistotniejszych, które składają się na bycie dobrym nauczycielem.

Drugie pytanie, a właściwie zagadnienie, które znalazło się w kwestionariuszu, zawierało opis sytuacji, na podstawie którego badani mieli zaproponować najbardziej, ich zdaniem, skuteczną reakcję (załącznik IV). Zaproponowana sytuacja brzmiała następująco: *Jesteś nowym nauczycielem/wychowawcą. Dostałeś klasę, w której uczniowie osiągają słabe wyniki w nauce, nie wykazują aktywności w czasie zajęć szkolnych. Co robisz, żeby zrealizować materiał?* Jak widać, autorki postanowiły zupełnie nie ingerować w odpowiedzi badanych, dając im pełną swobodę interpretacji zagadnienia.

¹⁵⁶ Z. Pietrasiński, *Atakowanie problemów oraz tegoż, Sam sięgaj do psychologii*.

¹⁵⁷ K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, s. 89–94.



CZĘŚĆ 3

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

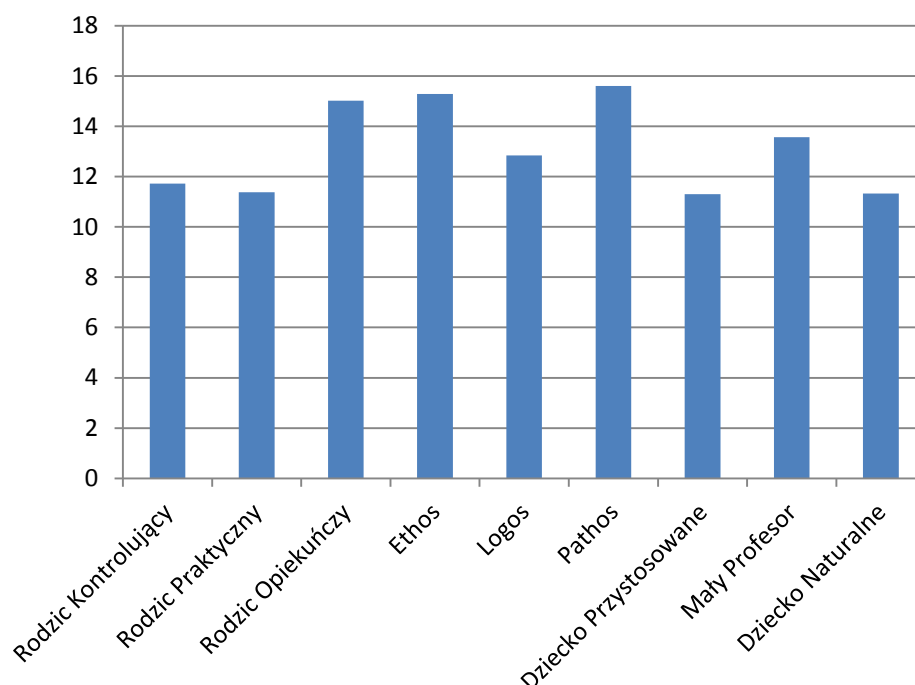
3.1. Charakterystyka wybranych elementów postawy twórczej w kontekście uwarunkowań struktury osobowości

3.1.1. Założenia badawcze

Postawa twórcza jest dyspozycją do podejmowania aktywności na rzecz konstruowania nowych rzeczy, idei, sposobów działania. Jest gotowością do tworzenia, dzięki której możliwy jest rozwój potencjalnych zdolności jednostki oraz przekształcania przez nią środowiska, w którym funkcjonuje. Twórcza postawa wobec życia pozwala na odkrywanie swoich możliwości, budowanie adekwatnej samooceny, harmonijny rozwój, doskonalenie umiejętności, co owocuje skutecznym reagowaniem na zmiany i sprawnym radzeniem sobie w sytuacjach problemowych. Jest to aktywność ze wszechmiar pożądana, która powinna znaleźć swoje odzwierciedlenie w celach kształcenia i wychowania szkolnego. Rozwijanie tego rodzaju dyspozycji poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej uczniów zapewnia im możliwość dojrzałego i sprawnego działania w otaczającej rzeczywistości. Z założeń analizy transakcyjnej wynika, że to wzmacnianie stanu Ja-Dorosły ucznia pozwala mu stać się samodzielną, racjonalnie działającą jednostką, potrafiącą efektywnie dążyć do realizacji swoich zamierzeń. Warto sprawdzić, czy tylko ten obszar struktury osobowości ma znaczenie dla kształcenia postawy twórczej, czy biorą w nim udział też inne stany Ja oraz jak bardzo są one istotne dla rozwoju kreatywnego myślenia i działania. Dlatego też celem badań stała się analiza związków pomiędzy wybranymi elementami postawy twórczej badanych a strukturą osobowości rozpatrywaną w kontekście analizy transakcyjnej poprzez zbadanie udziału poszczególnych stanów Ja w inspirowaniu lub też ograniczaniu aktywności twórczej. Wyróżnienie wspomnianych powyżej zależności będzie miało określone implikacje w działalności edukacyjnej. Rozpoznanie potencjałów tkwiących w strukturze osobowości ucznia pozwoli nauczycielom aktywizować poszczególne obszary Ja w celu wspierania aktywności i rozwijania postawy twórczej.

Wydaje się zatem istotne, aby nauczyciel miał świadomość, które stany Ja sprzyjają rozwijaniu potencjału twórczego ucznia, a które mogą stać się inhibitorami uczniowskiej kreatywności. Dzięki temu będzie mógł wspierać ucznia w przewyżnianiu przeszkód blokujących twórczość i rozbudzać jego kreatywność.

Analizę wyników badań warto rozpocząć od charakterystyki zakresu uaktywniania poszczególnych stanów Ja przez respondentów. Poniżej zostaną zatem przedstawione uśrednione wyniki egogramu (wykres 1).



Wykres 1. Zakres uaktywniania poszczególnych stanów Ja – średnia dla badanej populacji (N = 138)

Źródło: badania własne.

Z powyższego wykresu wynika, że najczęściej uaktywnianymi stanami Ja w badanej grupie są Rodzic Opiekuńczy, Ethos i Pathos. Oznacza to, że respondenci cechują się po pierwsze stosunkowo wysoką świadomością siebie i własnych zasobów (stany Ethos i Pathos). Potrafią z jednej strony analizować zapisy tkwiące w Rodzicu, czyli określone schematy zachowań, systemów wartości i przekonań nabytych we wczesnym dzieciństwie, oraz wskazywać ich użyteczność i przystawalność tu i teraz, a z drugiej świadomi

są własnych schematów reakcji emocjonalnych zapisanych w obszarze Dziecka, co oznacza, że mogą być w stanie je kontrolować. Po drugie badane osoby cechuje znaczny zakres wykorzystywania Rodzica Opiekuńczego, obszaru cechującego się umiejętnością empatii, który jest źródłem określonych instynktów pomocowych i opiekuńczych, ukierunkowanych na samego siebie lub inne osoby w otoczeniu człowieka. Warto także zwrócić uwagę na znaczny zakres kateksjonowania Małego Profesora, co ma niezwykle istotne znaczenie z punktu widzenia podjętej w niniejszej pracy tematyki. Ten obszar Ja jest bowiem najbardziej intuicyjną i twórczą częścią osobowości człowieka. To zazwyczaj tutaj rodzą się nowe, kreatywne pomysły i nieszablonowe rozwiązania sytuacji problemowych. Warto, by stan ten wspierany był racjonalną analizą rzeczywistości pochodzącą z obszaru Logosu. Istotnym jest więc także to, że również ten obszar posiada w badanej grupie dość mocną reprezentację. Pozostałe stany Ja, czyli Rodzic Kontrolujący, Rodzic Praktyczny, a także Dziecko Przystosowane i Dziecko Naturalne, uaktywniane są już w dość niskim i bardzo zbieżnym ze sobą zakresie. Tak ogólna charakterystyka uśrednionego profilu osobowościowego badanej grupy niech stanie się punktem wyjścia do dalszych analiz, które pokażą, w jaki sposób można wykorzystać zasoby tkwiące w strukturze Ja w celu rozwijania postawy i kompetencji twórczych człowieka.

W tabeli 1 zaprezentowane zostało ogólne zestawienie obrazujące opinie respondentów dotyczące ich osoby w kontekście wybranych elementów postawy twórczej. Zdania pogrubione mają charakter odwrotny, gdzie odpowiedź twierdzącą (zdecydowanie tak, raczej tak), należy traktować jako deficyt w zakresie charakteryzowanej cechy. W kolejnych rozdziałach elementy te zostaną szczegółowo scharakteryzowane oraz zostanie wykazany ich związek z uwarunkowaniami osobowości w ujęciu analizy transakcyjnej.

Tabela 1. Wybrane elementy postawy twórczej (N = 138)

Wybrane elementy postawy twórczej	Tak		Raczej tak		Nie wiem		Raczej nie		Nie		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Często potrafię wymyślić wiele pomysłów na rozwiązanie jakiegoś problemu (3.1.2)*.	45	32,6	68	49,3	11	8,0	14	10,1	0	0,0	138	100,0
Nie lubię sytuacji, w których przy wykonywaniu zadania muszę brać pod uwagę wiele różnorodnych informacji i opinii (3.1.3).	8	5,8	41	29,7	26	18,9	50	36,2	13	9,4	138	100,0
Potrafię przez dłuższy czas koncentrować się na jakimś zadaniu, które mnie interesuje, zapominając o innych rzeczach (3.1.4).	43	31,2	60	43,5	6	4,3	27	19,6	2	1,4	138	100,0
Nowe, nieznanne sytuacje wzbudzają moje zainteresowanie i pobudzają do działania (3.1.5).	34	24,7	61	44,2	25	18,1	14	10,1	4	2,9	138	100,0
Nie mam problemu z wymyślaniem opowiadań, różnych historii, które nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości (3.1.6).	29	21,0	41	29,7	15	10,9	38	27,5	15	10,9	138	100,0
Często mam problem z publicznym wyrażaniem swoich myśli i uczuć (3.1.7).	20	14,5	35	25,4	12	8,7	57	41,3	14	10,1	138	100,0
Źle czuję się w sytuacjach, kiedy inne osoby mnie krytykują (3.1.8).	36	26,1	64	46,4	13	9,4	21	15,2	4	2,9	138	100,0
Zależy mi na tym, co myślą na mój temat inni ludzie (3.1.9).	21	15,2	59	42,7	12	8,7	39	28,3	7	5,1	138	100,0

Źródło: badania własne.

* W nawiasie podano numer rozdziału, w którym dany element postawy twórczej został scharakteryzowany i poddany analizie pod kątem założeń wynikających z koncepcji analizy transakcyjnej.

3.1.2. Myślenie dywergencyjne

Analiza badań wykazała, że spośród 8 wybranych przez autorki czynników warunkujących postawę twórczą, respondenci najczęściej zauważają u siebie zdolność do myślenia dywergencyjnego, która wiąże się z takimi cechami, jak otwartość umysłu, elastyczność, tolerancja, pomysłowość. 8 na 10 badanych osób stwierdziło, że często potrafi wymyślić wiele pomysłów na rozwiązanie jakiegoś problemu. Jednoznacznej odpowiedzi „tak” udzieliło 32,6% badanych, za raczej pomysłowych uznało się 49,3% badanych. Tylko 1 na 10 respondentów raczej nie widzi u siebie takiej umiejętności, natomiast 8% nie ma w tej kwestii zdania. Opisywana przez J.P. Guliforda umiejętność myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego)¹⁵⁸, wielokierunkowego, która polega na wytwarzaniu wielu, możliwie różnorodnych, rozwiązań tego samego problemu, jest uznawana w pedagogice twórczości za jeden z podstawowych czynników wpływających na kreatywność jednostki. Chodzi tu zarówno o umiejętność sprawnego generowania wielu pomysłów, czyli płynność myślenia, jak i o to, aby były one różnorodne jakościowo, czyli giętkość myślenia, jak również by były one w miarę możliwości niekonwencjonalne, zaskakujące, co odnosi się do oryginalności myślenia. Umiejętności te dopełnia wrażliwość na to, co dzieje się wokół, czyli zdolność do wykrywania trudności, luk i niedostatków występujących w różnych sytuacjach, nazywana przez J.P. Guliforda wrażliwością na problemy. Myślenie dywergencyjne jest przeciwieństwem myślenia konwergencyjnego (zbieżnego), nakierowanego na jedną poprawną odpowiedź, za pomocą którego problemy rozwiązuje się według pewnego algorytmu, schematu, gwarantującego dojście do rozwiązania, jeśli tylko zostanie on poprawnie zastosowany (wykonujemy jasno zdefiniowane czynności, które prowadzą do uzyskania założonego rezultatu). W szkole bardzo często uczniowie posługują się gotowymi wzorami przy rozwiązywaniu testów i zadań z przedmiotów ścisłych. Niestety, jest to wiedza niewystarczająca do poradzenia sobie ze zmieniającą się rzeczywistością, do której nie pasuje wyuczony wzór postępowania. Każdy problem jest nieco inny, ma inny kontekst sytuacyjny, zachodzi w innych warunkach, dotyczy innych osób. Tutaj potrzebna jest umiejętność myślenia dywergencyjnego. Osoba myśląca w ten sposób ma elastyczne podejście do sytuacji problemowej, potrafi rozpoznać i rozpatrywać wiele jej aspektów, nie trzyma się schematów i sztywnych reguł, które blokują jej pomysłowość.

¹⁵⁸ J.P. Guliford, *Natura inteligencji człowieka*, s. 278–333.

Mając na uwadze powyższe założenia oraz sumaryczne wyniki uzyskane przez respondentów, warto przyrzeć się omawianym kwestiom z punktu widzenia koncepcji analizy transakcyjnej. Uzyskane wyniki badań w kontekście myślenia dywergencyjnego respondentów zestawiono z ich strukturą osobowości, próbując ustalić, jakie jej obszary sprzyjać będą tego typu myśleniu, a jakie je ograniczać. W tym celu określono współczynnik korelacji¹⁵⁹, przyjmując istotność wyników przy $p < 0,05$. Wyniki prezentuje poniższa tabela; wyniki istotne oznaczono kolorem.

Tabela 2. Związek pomiędzy myśleniem dywergencyjnym a strukturą osobowości (N = 138, $p < 0,05$)

Wybrany element postawy twórczej	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Często potrafię wymyślić wiele pomysłów na rozwiązanie jakiegoś problemu.	0,08	-0,09	0,14	0,10	0,20	0,30	-0,28	0,41	0,30

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący

E – Ethos

DzP – Dziecko Przystosowane

RP – Rodzic Praktyczny

L – Logos

MP – Mały Profesor

RO – Rodzic Opiekuńczy

P – Pathos

DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

Jak widać w powyższym zestawieniu, określając korelację pomiędzy zakresem myślenia dywergencyjnego a strukturą osobowości w ujęciu strukturalnym drugiego stopnia, ustalono aż pięć istotnych związków. Okazuje się bowiem, że osoby, które postrzegają siebie jako te, które potrafią wymyślić wiele sposobów na rozwiązanie konkretnego problemu, posiadają jednocześnie określone cechy w strukturze Ja, kateksjonując lub ograniczając zakres funkcjonowania w danych stanach. Zależności wykryto w dwóch obszarach Dorosłego – Logosie i Pathosie oraz we wszystkich trzech obszarach Ja-Dziecka, czyli w Dziecku Przystosowanym, Małym Profesorze oraz w Dziecku Naturalnym. W większości przypadków zwiększenie zakresu uaktywniania danych stanów Ja sprzyja myśleniu o charakterze dywergencyjnym, w jednym wypadku je ogranicza. Wśród tych pierwszych wymienić

¹⁵⁹ Jeśli w tekście nie zaznaczono, że jest inaczej, wyliczenia współczynnika korelacji w niniejszej publikacji dokonano w programie STATISTICA 12, wykorzystując podstawowe macierze korelacji i określając współczynnik *r-Pearsona*, wynik istotny uznawano przy $p < 0,05$.

należy Logos, Pathos, Małego Profesora oraz Dziecko Naturalne. Szczególnie silna zależność występuje pomiędzy myśleniem dywergencyjnym a zakresem kateksjonowania Małego Profesora, co nie wydaje się sytuacją zaskakującą. Przypomnijmy, że to właśnie ten obszar Ja posiada umiejętność działania intuicyjnego i cechującego się kreatywnością. Jego znaczenie w kontekście poszukiwania wielu możliwych rozwiązań wydaje się zatem jak najbardziej uzasadnione. Tego typu myślenie wymaga również określonej spontaniczności i otwartości na sytuację, stąd też dość istotna korelacja z Dzieckiem Naturalnym nie wydaje się tutaj zaskoczeniem. Stanem, który jest niejako uzupełnieniem dla tych dwóch (a także Dziecka Przystosowanego, o którym mowa będzie za chwilę), jest Pathos, który zawiera zinternalizowane zapisy wszystkich obszarów Dziecka. Oznacza to, że jest w stanie rozpoznać określone schematy reakcji emocjonalnych pojawiające się w obliczu sytuacji problemowej i skutecznie je wykorzystać. Jego znaczenie, które zostało potwierdzone statystycznie w niniejszych badaniach, wydaje się zatem także uzasadnione. Ostatnim stanem Ja wspomagającym elastyczność w poszukiwaniu rozwiązań jest Logos – najbardziej racjonalna część naszej osobowości, odpowiedzialna za obiektywny kontakt z rzeczywistością – światem zewnętrznym. Jego umiejętność zbierania, analizy i oceny faktów wydaje się także niezaprzeczalnym atutem w poszukiwaniu możliwych rozwiązań sytuacji problemowych. Natomiast jedynym stanem ograniczającym tego rodzaju umiejętności (korelacja odwrotna) jest Dziecko Przystosowane. Oznacza to, że im mniej kateksjonujemy ten obszar Ja, tym bardziej elastyczni i kreatywni jesteśmy w obliczu problemu. Ten wynik również nie wydaje się zaskoczeniem, biorąc pod uwagę cechy charakterystyczne tego stanu Ja, jakimi są uległość, podatność na wpływy innych osób, działanie „pod dyktando”, brak inicjatywy własnej.

Powyższe wyniki badań dość jasno wskazują obszary Ja, które należy uaktywniać i wspierać w rozwoju, chcąc ukształtować jednostkę kreatywną i otwartą na możliwości otaczającego świata. Warto o tym pamiętać szczególnie w kontekście edukacji szkolnej, w której tradycyjnie dominuje komunikacja o charakterze komplementarnym Rodzica Kontrolującego (po stronie nauczyciela) z Dzieckiem Przystosowanym (po stronie ucznia). Tego typu relacja, jak wskazują wyniki niniejszych badań, będzie działać destrukcyjnie, ograniczając giętkość i otwartość myślenia oraz umiejętność elaboracji w obliczu problemu. Formułując zalecenia dotyczące kontaktu nauczyciela z uczeniem, warto zatem ponownie podkreślić rolę Dorosłego i relacji opartej na komunikacji uaktywniającej ten obszar. Ten bowiem stan z jednej strony umożliwi realną ocenę sytuacji zewnętrznej, a z drugiej posiada

potencjał analizy zasobów zgromadzonych w pozostałych stanach Ja, w tym w obszarach Dziecka, które – jak widać – mają istotne znaczenie w kontekście twórczego radzenia sobie z problemem. Warto również podkreślić, że umiejętność korzystania z zasobów zarówno Dorosłego, jak i Dziecka eliminuje w pewien sposób tendencję do wchodzenia w relacje o charakterze zależnościowym, będące podstawą pasywności. Przypomnijmy, że w ujęciu analizy transakcyjnej symbioza polega na ograniczeniu funkcjonowania w określonych stanach Ja. Dana osoba w tego rodzaju relacji uaktywnia jedynie swojego Rodzica i pewnym zakresie Dorosłego, druga natomiast korzysta tylko z Dziecka, i to głównie w obszarze Dziecka Przystosowanego. Można zatem podejrzewać, że umiejętność wykorzystania zasobów zarówno Dorosłego, jak i Dziecka, których znaczenie ukazano powyżej, będzie jednocześnie ograniczać tendencje symbiotyczne, gdyż integruje we wspólnym działaniu te obszary Ja, które w założeniach w symbiozie nie współdziałają.

3.1.3. Tolerancja dla wieloznaczności

Aby móc tworzyć różnorodne rozwiązania problemu, najpierw potrzebna jest chęć poszukiwania informacji w wielu źródłach, zdolność tolerowania sprzeczności i niejednoznaczności, jakie się w nich pojawiają, a także otwartość na nowe doświadczenia wynikające z analizy danych. Umiejętność taką J.K. Szmidt nazwał otwartością umysłu i tolerancją dla dwuznaczności¹⁶⁰. Oznacza ona zdolność odbierania i przyjmowania zróżnicowanych informacji, opinii, sądów. Z deklaracji badanych wynika, że najliczniejsza grupa respondentów potrafi akceptować napięcia i konflikty wynikające ze sprzecznych informacji, jakie do nich docierają. Nie przeszkadzają im przekonania i opinie różniące się od ich własnych. Przyjmują informacje niezgodne z wcześniej przez nich przyswojonymi. Odpowiedzi „nie” lub „raczej nie” na twierdzenie „Nie lubię sytuacji, w których przy wykonywaniu zadania muszą brać pod uwagę wiele różnorodnych informacji i opinii” udzieliło 45,6% badanych. Może to oznaczać, że różnorodność jest przez nich postrzegana jako wartość, która pozwala wieloaspektowo spojrzeć na problem, nie burzy ich porządku świata. Inny punkt widzenia nie jest dla nich źródłem dyskomfortu, tylko wzbogaceniem analizy, jakiej dokonują, inspiracją do dalszych działań. Jest to niezmiernie ważna umiejętność w pracy nauczyciela, która w wielu szkolnych sytuacjach pozwoli mu wyjść poza szkolną rutynę i panujący tam prymat jednej prawidłowej odpowiedzi, oraz

¹⁶⁰ K.J. Szmidt, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli...*, s. 10.

poszukiwać rozwiązania dostosowanego do indywidualnych potrzeb uczniów, a tym samym wpierać ich rozwój. Dla 35,5% respondentów słabo zdefiniowane sytuacje, wymagające poszukiwania, wyjaśniania, konsultowania wielu opinii, są pewną trudnością. Nie lubią, kiedy trzeba rozważać sprzeczne argumenty, wolą jasne, jednoznaczne określenia, które nie zmuszają do weryfikacji wcześniejszych poglądów. Niemniej postawa taka wiąże się z zamykaniem się wyłącznie w swoim wyimaginowanym świecie, odpornością na to, co dzieje się wokół.

Mając na uwadze powyższe rozważania, ponownie warto sięgnąć po analizę transakcyjną i zobaczyć, w jaki sposób rozkłada się zakres uaktywniania obszarów Ja w kontekście preferencji dotyczących różnorodności informacji i opinii dostępnych w obliczu konieczności poradzenia sobie z problemem.

Tabela 3. Związek pomiędzy tolerancją dla wieloznaczności a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)

Wybrany element postawy twórczej	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Nie lubię sytuacji, w których przy wykonywaniu zadania muszę brać pod uwagę wiele różnorodnych informacji i opinii.	0,08	0,17	-0,18	-0,22	-0,17	-0,25	0,12	-0,14	-0,05

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący

E – Ethos

DzP – Dziecko Przystosowane

RP – Rodzic Praktyczny

L – Logos

MP – Mały Profesor

RO – Rodzic Opiekuńczy

P – Pathos

DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

Powyższe dane wskazują kolejne pięć związków ujawniających się w kontekście cech postawy twórczej. W tym wypadku analizowana była tolerancja dla wieloznaczności, polegająca na umiejętności funkcjonowania w sytuacji, w której dla rozwiązania problemu konieczne jest wzięcie pod uwagę szeregu informacji i opinii. Zestawienie odpowiedzi udzielonych przez respondentów w tym zakresie z ich strukturą osobowości ukazało ciekawe wyniki. Okazuje się bowiem, że brakowi tolerancji dla wieloznaczności sprzyja stan Rodzica Praktycznego, natomiast odwrotna korelacja zo-

stała oznaczona w przypadku wszystkich trzech obszarów Dorosłego i w przypadku Rodzica Opiekuńczego. Wyniki te ponownie znajdują swoje uzasadnienie w założeniach wynikających z koncepcji analizy transakcyjnej. Zaczniemy zatem od zwrócenia uwagi na fakt, że osoba twórcza wyróżnia się zdolnością do odbierania i tolerowania informacji sprzecznych, konfliktowych i dwuznacznych. Nie ma problemu z funkcjonowaniem w obliczu niejednoznaczności i konfliktów. Nie powinno więc zatem dziwić, że w niskim stopniu korzystać ona będzie z zasobów swojego Rodzica Praktycznego, który z założenia sugeruje jedno poprawne rozwiązanie i wyznacza sztywny sposób funkcjonowania na podstawie wczesnodziecięcych doświadczeń. Ponieważ powyższe pytanie w kwestionariuszu skonstruowane było odwrotnie – wskazując na działanie stereotypowe i pozbawione cech kreatywności, nie powinna w tym kontekście dziwić pozytywna korelacja ze wspomnianym obszarem Ja. Pozostałe związki wskazują na cechy wynikające z uwarunkowań struktury osobowości, które sprzyjają umiejętności efektywnego działania w obliczu różnorodnych i chwilami sprzecznych danych. Wśród cech tych wymienić można te charakterystyczne dla Rodzica Opiekuńczego, Ethosu, Logosu i Pathosu. Analizę zaczniemy zatem od stanu Dorosłego, którego aktywność w tym obszarze wydaje się najbardziej uzasadniona. To od niego zależy bowiem umiejętność oceny danych płynących z otoczenia (Logos) oraz analizy zasobów pozostałych dwóch stanów Ja – Rodzica (Ethos) i Dziecka (Pathos). W sytuacji, która wymaga zintegrowania wielu informacji i odniesienia ich do możliwości własnego działania, sprawne posługiwanie się wymienionymi obszarami Ja wydaje się nie do przecenienia. Stąd też ujawniające się w powyższym zestawieniu korelacje są w pełni uzasadnione. Nieco bardziej zaskakująca jest współzależność tolerancji dla wieloznaczności i konieczności integracji różnorodnych informacji z Rodzicem Opiekuńczym. Jednak głębsza analiza założeń koncepcji analizy transakcyjnej pozwala przyjąć hipotezę, że tego rodzaju funkcjonowanie może łączyć się z potrzebą wyjścia naprzeciw oczekiwaniom otoczenia i realizacji dążeń innych ludzi zaangażowanych w proces rozwiązywania sytuacji problemowej. Dodatkowo obszar Rodzica Opiekuńczego jest odpowiedzialny za empatię i tym samym umiejętność decentracji. Jest zatem w stanie otworzyć się na inne, niż jedynie swój własny, punkty widzenia. W tym kontekście uaktywnienie tego stanu w sytuacji wieloznaczności wydaje się uzasadnione. Tego rodzaju wnioski na chwilę obecną może pozostać jednak jedynie hipotezą, której weryfikację należałoby przeprowadzić w toku bardziej dogłębnych analiz.

3.1.4. Koncentracja na zadaniu

Kolejną cechą charakterystyczną dla osobowości twórczej, którą większość badanych przypisała sobie, jest zdolność koncentracji i fascynacja zadaniem¹⁶¹. 3 na 4 respondentów uznało, że potrafi przez dłuższy czas koncentrować się na jakimś zadaniu, które ich interesuje, zapominając o innych rzeczach – „tak” odpowiedziało 31,2%, natomiast „raczej tak” 43,5%. Cechy tej „raczej nie” zauważa u siebie 19,6%, a 1,4% „nie” zauważa. Osoby twórcze są zdolne do długiej, wytężonej pracy, potrafią się na niej skupić, zapominając o innych rzeczach, funkcjonujących poza zagadnieniem, którym się zajmują. Można powiedzieć, że wykonują ją na 100% swoich możliwości. Ich zaangażowanie wynika z ciekawości i zainteresowania tematem. Charakteryzuje je autentyczna chęć poznania zagadnienia, nie zadowolają się pierwszym, pobieżnym rozpoznaniem, chcą dogłębnej analizy. „Pierwsze rozwiązania podpowiada nam bowiem rutynowa wiedza i sprawdzone do tej pory doświadczenie, które nie jest dobrym doradcą wtedy, gdy problem jest nowy i trudny”¹⁶². Dopiero dłuższa praca nad problemem i pozbycie się pierwszych, narzucających się skojarzeń pozwala na osiągnięcie oryginalnych rezultatów. Osoby twórcze czerpią radość z samego poszukiwania i poznawania nowych informacji. Im więcej wiedzą, tym więcej chcą się dowiedzieć. Wytężona praca staje się dla nich przyjemnością, a nie obowiązkiem. Są wytrwałe w swoich działaniach, potrafią wielokrotnie rozpatrywać te same kwestie, sprawdzać informacje, znajdując elementy wymagające lepszego poznania lub wyjaśnienia. Nie chodzi tutaj wyłącznie o pracę zawodową, ale o każdy rodzaj aktywności, która nas pochłania. Można to nazwać hobby, pasją, zainteresowaniem. Jest czymś, co nas ciekawi i pobudza do działania, motywuje do rozwijania swoich umiejętności. Można to odnieść do nauczyciela, dla którego praca jest powołaniem, który wykonuje ją z pasją. Staje się dla uczniów wzorem do naśladowania. Kiedy zapytać ludzi, którzy stali się mistrzami w jakiej dziedzinie, jak to się stało, że udało im się tak wiele osiągnąć, często odpowiadają, że mieli dobrych nauczycieli. Chodzi tu o nauczycieli, którzy potrafili ich zarazić pasją i entuzjazmem do ciągłego doskonalenia się. Są to nauczyciele mający nie tylko wiedzę przedmiotową, która jest bardzo ważna, ale przede wszystkim zaangażowani i skoncentrowani na procesie nauczania. Są otwarci na uczniów, fascynuje ich praca z drugim człowiekiem, chcą dotrzeć do niego i nawiązać w nim podmiotową relację, ponieważ to uczeń jest dla nich najważniejszy w wykonywaniu ich

¹⁶¹ Tamże.

¹⁶² K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, s. 128.

zawodu. Uczą się razem z uczniami, bacznie ich obserwują i słuchają, zbierając nowe doświadczenia, aby doskonalić się w swojej pracy, są pełni determinacji i poświęcenia w tym, co robią.

Podobnie jak w poprzednich przypadkach analizujących postawę twórczą, warto przyjrzeć się jej z punktu widzenia wspomagających ją stanów Ja w ujęciu analizy transakcyjnej. W przypadku zdolności do koncentracji na zadaniu i fascynacji działaniem ujawniła się tylko jedna zależność, co obrazuje poniższe zestawienie.

Tabela 4. Związek pomiędzy koncentracją na zadaniu a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)

Wybrany element postawy twórczej	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Potrafię przez dłuższy czas koncentrować się na jakimś zadaniu, które mnie interesuje, zapominając o innych rzeczach.	0,02	0,01	-0,13	-0,14	0,03	-0,05	-0,11	0,20	0,14

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący

E – Ethos

DzP – Dziecko Przystosowane

RP – Rodzic Praktyczny

L – Logos

MP – Mały Profesor

RO – Rodzic Opiekuńczy

P – Pathos

DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

Jak widać, pasja działania zależy od zakresu uaktywniania obszaru Małego Profesora, najbardziej twórczej i intuicyjnej części naszego Ja. Nie wydaje się to zaskoczeniem, jeśli wziąć pod uwagę charakter tego rodzaju aktywności. Opiera się ona przecież na pełnym zaangażowaniu, tak intensywnym, że człowiek zapomina o otaczającym świecie i pracuje, oddając się całym sercem zadaniu. Taki rodzaj funkcjonowania opisuje w pełni charakter tego obszaru osobowości człowieka, jakim jest Mały Profesor.

Przyglądając się wynikom, trudno jednak nie zauważyć, że postawiona początkowo hipoteza, zakładająca istotne znaczenie dla tego rodzaju funkcjonowania także obszarów Dorosłego i Dziecka Naturalnego, nie potwierdziła się. Autorki, stawiając tego rodzaju przypuszczenie, sugerowały się z jednej strony znaczeniem umiejętności selekcji danych, ich gromadzenia i opracowywania z poziomu Dorosłego, co – wydaje się – powinno sprzyjać dogłębn-

nemu poznaniu zjawiska. A z drugiej założyły znaczenie radości, którą może przynieść tego rodzaju działanie z poziomu Dziecka Naturalnego. Założenia te, jak widać, nie zostały potwierdzone. Tym bardziej warto podkreślić znaczenie pasji i naturalnej chęci poznania, pochodzącej z Małego Profesora, dla dłuższego utrzymania zainteresowania działaniem. Warto o tym pamiętać w kontekście edukacji szkolnej. Postulowana zatem do tej pory konieczność uaktywniania Dorosłego w relacji nauczyciela z uczniem powinna być wspierana ciekawością i fascynacją tematem płynącymi z obszaru Małego Profesora. Dzięki temu motywacja do działania uczniów powinna się intensyfikować, co sprzyjać będzie umiejętności dłuższej koncentracji uwagi na zadaniu.

3.1.5. Otwartość na wyzwania i zmianę

Osoby twórcze cechuje zamiłowanie to rozwiązywania zagadek, tajemnic, lubią podejmować nowe wyzwania. Większość badanych wpisuje się w taką aktywność. Na pytanie, czy nowe, nieznane sytuacje wzbudzają ich zainteresowanie i pobudzają ich do działania, „tak” odpowiedziało 24,7% respondentów, 44,2% – „raczej tak”. Wiele osób na nowe wyzwania reaguje lękiem, nowość bowiem wiąże się w czymś nieznanym, niewiadomym. Powstaje pytanie, czy poradzę sobie w takiej sytuacji, skoro tego jeszcze nie robiłem/-am, może lepiej się wycofać, wymyślić jakiegokolwiek rozwiązanie, które uwolni mnie od niewygodnego problemu, przywróci spokój i stary porządek rzeczy. W przypadku tej grupy badanych możemy powiedzieć, że obce jest im tego typu podejście. Są to osoby, które nie mają trudności z poznawaniem nowych miejsc, ludzi, dokonywaniem zmian, podejmowaniem ryzyka. Jest to cecha niezmiernie ważna dla współczesnego człowieka, żyjącego w nowoczesnym społeczeństwie, w którym szybko zachodzące zmiany są czymś nieuniknionym. Dlatego otwartość na nowe doświadczenia i gotowość do akceptacji zmian społecznych są niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania w tym świecie. „Mówi się, iż człowiek twórczy zmienia miejsce pracy, aby móc kontynuować swoje prace twórcze i zainteresowania, a człowiek nietwórczy zmienia zainteresowania, żeby móc pozostać w starym miejscu pracy. To właśnie ludzie twórczy w szkołach, firmach, mediach, placówkach kultury i pomocy w rozwoju, na boiskach pragną coś ożywić, poprawić, zmodyfikować, wydobyć z głębokich kolein po to, żeby było mądrzej, efektywniej, piękniej”¹⁶³. Zmiana staje się normą, zasadą, regułą funkcjonowania. Postęp w jednej dziedzinie pociąga za sobą konieczność przekształcania kolejnych obszarów. Wprowadzanie innowacji jest powszechnym sposobem

¹⁶³ Tamże, s. 229.

działania, modyfikującym i ulepszającym to, co istniało do tej pory. Mogą tego dokonywać tylko osoby, które nie obawiają się tego, co nowe i nieznanne, potrafią zaryzykować i podejmować kolejne wyzwania. Od kreatywności nauczycieli zależy wprowadzanie innowacji pedagogicznych w szkole. Ich ciągłe doskonalenie się, wzbogacanie wiedzy i umiejętności umożliwia rozwiązywanie coraz trudniejszych i bardziej złożonych problemów edukacyjnych, będących efektem przeobrażeń, jakie dokonują się we wszystkich sferach życia.

W kontekście gotowości na zmiany ujawnił się także szereg związków z zakresem uaktywniania poszczególnych obszarów Ja w ujęciu analizy transakcyjnej, co obrazuje poniższe zestawienie.

Tabela 5. Związek pomiędzy otwartością na wyzwania i zmianę a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)

Wybrany element postawy twórczej	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Nowe, nieznanne sytuacje wzbudzają moje zainteresowanie i pobudzają do działania.	0,00	-0,21	0,34	0,19	0,17	0,35	-0,12	0,51	0,47

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący

E – Ethos

DzP – Dziecko Przystosowane

RP – Rodzic Praktyczny

L – Logos

MP – Mały Profesor

RO – Rodzic Opiekun

P – Pathos

DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

Jak widać, aż sześć z dziewięciu stanów Ja okazało się istotnymi dla takich cech respondentów, jak otwartość na nowe doświadczenia i gotowość do podejmowania wyzwań. Ponownie w większości przypadków zwiększenie zakresu uaktywniania tych stanów jest korzystne z punktu widzenia omawianej cechy postawy twórczej, tylko jeden ze stanów cechę tę ogranicza. Sprawnemu funkcjonowaniu w nowych, nie do końca poznanych sytuacjach sprzyja kateksjonowanie Rodzica Opiekun, Ethosu, Pathosu, Małego Profesora i Dziecka Naturalnego. Natomiast utrudnia je zbyt mocne uaktywnianie Rodzica Praktycznego.

Analizę zaczniemy zatem od zależności najistotniejszych, czyli tych dotyczących obszaru Ja-Dziecko – Małego Profesora, gdzie współczynnik korelacji wyniósł aż 0,51, i Dziecka Naturalnego, z korelacją na poziomie 0,47. Wartości te wskazują na wysoką zależność tych stanów Ja z umiejętnością funkcjonowania w sytuacji niepewności i wyzwań. Patrząc z perspektywy

cech charakterystycznych dla tych obszarów, wynik ten nie wydaje się zaskoczeniem. Mały Profesor, jak już zostało wielokrotnie wspomniane, jest stanem, który umożliwia działanie intuicyjne i kreatywne poszukiwanie rozwiązań w obliczu niejednoznaczności otoczenia. Jego znaczenie w kontekście sytuacji, które posiadają w sobie aspekt zagadkowości czy tajemnicy, wydaje się nie do przecenienia, gdyż to on cechuje się ciekawością, pasją poznania i otwartością na nowe doświadczenia. Dobrze jest, jeśli tego rodzaju działania są uzupełnione o pozytywne aspekty funkcjonowania z poziomu Dziecka Naturalnego, który reaguje entuzjastycznie i spontanicznie na pojawiające się wyzwania. Jednocześnie jego rolą jest także redukcja lęku i inicjowanie odważnego działania. O roli Dziecka Naturalnego w kontekście edukacji pisał między innymi L. Flaro, wskazując na znaczenie tego obszaru Ja dla budzenia działania opartego na pozytywnych emocjach, energetycznego, zawierającego aspekt ludyczności, co sprzyja odwadze i radzeniu sobie w obliczu wyzwań¹⁶⁴. Warto pamiętać te założenia, tym bardziej że konstruowane one były w kontekście edukacyjnym, wskazując na obszary Ja nauczyciela, które powinny być aktywizowane w celu pobudzenia potencjału tkwiącego w uczniach. Analizując jednak dalej wyniki niniejszych badań, można zauważyć, że działanie pochodzące z tych dwóch obszarów Dziecka wsparte powinno być ich rozpoznaniem z poziomu Dorosłego. Wskazuje na to zależność z obszarem Pathos, który stanowią zinternalizowane zapisy pochodzące ze struktur Ja-Dziecko. Wydaje się, że ujawniająca się w tym zakresie korelacja wskazywać może na znaczenie umiejętności autoanalizy schematów Małego Profesora i Dziecka Naturalnego i wykorzystywanie ich pozytywnych aspektów w działaniu w obliczu wyzwań i zmian.

Drugą niejako grupę związków w omawianym kontekście stanowią te ujawniające się w obszarze Rodzica i powiązanego z nim Ethosu. I choć współczynniki korelacji są tutaj niższe, to jednak wskazujące na istotność zależności. Ponownie zauważyć można zatem znaczenie zapisów pochodzących z dwóch obszarów Rodzica oraz ich analizy z poziomu Dorosłego, a dokładniej odpowiedzialnego za to Ethosu. Przy czym w jednym przypadku – Rodzica Praktycznego – korelacja przyjmuje charakter ujemny, co wskazuje na ograniczające znaczenie tego stanu Ja dla działania twórczego, charakteryzującego otwartość na nowe doświadczenia i zmiany. Ponownie nie jest to sytuacją zaskakującą, gdyż, jak zostało już wspomniane między innymi w części teoretycznej niniejszego opracowania, Rodzic Praktyczny zawiera określone schematy, można powiedzieć algorytmy działania, dające

¹⁶⁴ L. Flaro, *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviours*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 3, s. 194–199.

stałe rozwiązania w obliczu problemu. Wydaje się oczywiste, że tego rodzaju funkcjonowanie nie będzie efektywne w obliczu nowości i konieczności stanięcia naprzeciw zmieniającej się rzeczywistości. Działanie twórcze jest przecież zaprzeczeniem schematycznego podejścia do sytuacji. Przepis pochodzący od Rodzica Praktycznego stwarza poczucie bezpieczeństwa i jest zazwyczaj wykorzystywany przez osoby, które nie radzą sobie z napięciem i niejednoznacznością sytuacji. Stąd odwrotna korelacja z twórczym i odważnym podejściem do wyzwań zdaje się całkowicie uzasadniona.

Nieco zaskakująca jest natomiast korelacja ujawniająca się w obszarze Rodzica Opiekuńczego. Analiza jego charakterystyki nie wskazuje bowiem na bezpośrednie związki z otwartością na zmianę i chęć podejmowania wyzwań. W tym kontekście autorki postanowiły się jednak odwołać do przytoczonych już powyżej zdań K.J. Szmidta, który wskazał, że człowiek twórczy i otwarty na zmianę zmienia i dopasowuje rzeczywistość w ten sposób, by móc realizować siebie, uwzględniając własne potrzeby. Można zatem założyć, że ujawniona zależność wskazuje na ten właśnie aspekt Rodzica Opiekuńczego. Warto zauważyć, że odwrotnością tego rodzaju funkcjonowania jest pasywność w strategii nadadaptacji, gdzie człowiek stara się odgadnąć oczekiwania otoczenia i sprostać im, nie uwzględniając przy tym własnych dążeń i potrzeb. Takie wnioski powinny jednak pozostać w sferze hipotezy, a ich dokładniejsza weryfikacja powinna nastąpić w toku kolejnych analiz.

Ostatnią ujawnioną w powyższym kontekście zależnością jest ta wskazująca na znaczenie obszaru Ethos dla otwartości na nowość i wyzwania. Biorąc pod uwagę wcześniejsze założenia, taki wynik również wydaje się uzasadniony. Jeśli człowiek potrafi analizować pod kątem użyteczności na „tu i teraz” zapisy z obszaru Rodzica, to ma szansę podjąć decyzję co do sposobu funkcjonowania w obliczu wyzwania i niejednoznaczności. Ma bowiem możliwość intencjonalnego ograniczenia wykorzystania destrukcyjnych zapisów Rodzica Praktycznego oraz uaktywnienia instynktów sprzyjających rozpoznaniu i realizacji własnych potrzeb pochodzących z obszaru Rodzica Opiekuńczego.

3.1.6. Wyobraźnia twórcza

Wyobraźnia twórcza jest dyspozycją człowieka do wytworzenia obrazów, rzeczy, które nie mają odniesienia w rzeczywistości. Dzięki niej potrafimy stworzyć coś nowego, czego do tej pory nie było, wyobraźnia jest więc głównym motorem postępu i rozwoju. „Cywilizacja jest efektem pracy wyobraźni indywidualnej lub grupowej. Jej to zawdzięczamy maszynę parową, film, psychoanalizę i lot na Księżyc. Poezja, muzyka, metody medytacji, wła-

sny wygląd zewnętrzny i sukcesy zawodowe – to wszystko w pewnym stopniu zależy od wyobraźni. Właśnie dzięki niej tworzymy nowe idee i projekty działania, dokonujemy wynalazków i stawiamy nowe cele ludzkiej aktywności”¹⁶⁵. Są osoby, którym bez problemu przychodzi wymyślanie różnych historii, niemal na zawołanie. Potrafią dokonywać myślowych przekształceń danej rzeczy w zupełnie inną. Do tej grupy osób można zaliczyć 50,7% badanych, którzy na twierdzenie „Nie mam problemu z wymyślaniem opowiadań, różnych historii, które nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości” odpowiedzieli „tak” lub „raczej tak”. Dla 38,4% respondentów jest to zadanie dość trudne, a 10,9% nie ma zdania w tej kwestii. Wyobraźnia twórcza bardzo często jest domeną dzieci. Okres rozwojowy pomiędzy 5 a 7 rokiem życia sprzyja tworzeniu barwnych opowieści, wymyślaniu rozlicznych zabaw, konstruowaniu nowych przedmiotów. Dziecko w tym wieku bez problemu potrafi zamienić kilka kredek w pojazd kosmiczny, który będzie służył do zabawy w astronautów. Jest to bardzo cenna umiejętność, która poprzez wprowadzanie nowych elementów do istniejących rzeczy pozwala je modyfikować, przekształcać, udoskonalać, dostosowując całość do wymogów nowej sytuacji lub zachodzących zmian. W późniejszym wieku umiejętność ta jest skutecznie hamowana w wyniku zdobywania sprawności szkolnych, które w dużej mierze wiążą się z podporządkowaniem się sztywnym regułom. Nie ma tutaj miejsca na fantazjowanie, trzeba się trzymać twardych danych. Dlatego istotne jest, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z wartości uczniowskiej wyobraźni i próbował ją rozwijać, a nie powstrzymywać. Ponadto ważne jest, aby w kształceniu przyszłych nauczycieli zadbać o rozwój ich wyobraźni, co z pewnością przyczyni się do efektywności prowadzonych przez nich zajęć szkolnych.

Powyższe założenia niosą za sobą określone implikacje wynikające z analizy transakcyjnej.

Zestawienie ujęte w tabeli 6 pokazuje, że w przypadku wyobraźni ujawniają się trzy istotne statystycznie korelacje płynące z uwarunkowań struktury osobowości. Co ciekawe, dwie z nich przyjmują charakter ujemny, co oznacza, że zbyt intensywne uaktywnianie tych obszarów hamuje twórczą wyobraźnię. Zaskakujące może być to, że tego rodzaju zdolnościom, jaką jest kreatywność w wymyślaniu opowiadań i historii niezaczerpniętych z rzeczywistości, nie sprzyja kateksjonowanie dwóch obszarów Dorosłego – Ethosu i Logosu. Choć wyjaśnieniem tego stanu rzeczy może stać się psychodynamiczna koncepcja twórczości, odnosząca się do nieświadomej pra-

¹⁶⁵ K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, s. 32.

cy umysłu. Przedstawiciele tej szkoły uważali, że procesy twórcze zachodzą w przedświadomości, czyli świadomości latentnej, będącej strefą buforową, rozgrywającą się pomiędzy jawą a snem. Jest to stan, w którym unikamy sztywności płynącej z nadmiaru rozsądku, ale też nie do końca oddajemy się niekontrolowanym impulsom, kiedy cofamy się do wcześniejszych etapów rozwojowych, ale w sposób odwracalny, co określono „regresją w służbie ego”¹⁶⁶. Działania twórcze możliwe są, kiedy na świat spojrzymy oczami małego dziecka, wolnymi od ograniczeń stawianych przez Dorosłego – wtedy ujawniają się nasze najgłębsze pokłady wrażliwości i wyobraźni, dające materiał do „racjonalnej obróbki”, który potem możemy wykorzystać do tworzenia dojrzałego dzieła. W tej sytuacji uaktywnienie obszarów Logosu i Ethosu może powodować blokowanie początkowego etapu procesu twórczego związanego z tworzeniem luźnych, niczym nieskrępowanych wyobrażeń.

Tabela 6. Związek pomiędzy wyobraźnią twórczą a funkcjonowaniem w określonych stacjach Ja (N = 138, p < 0,05)

Wybrany element postawy twórczej	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Nie mam problemu z wymyślaniem opowiadań, różnych historii, które nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości.	0,05	-0,04	-0,10	-0,20	-0,26	-0,16	0,00	0,14	0,26

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący

E – Ethos

DzP – Dziecko Przystosowane

RP – Rodzic Praktyczny

L – Logos

MP – Mały Profesor

RO – Rodzic Opiekuńczy

P – Pathos

DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

Mając na uwadze powyższe założenia, warto zadać sobie pytanie, czy ukierunkowanie procesu edukacji jedynie na rozwój Dorosłego nie jest działaniem na wyrost. Wdaje się, że najbardziej optymalnym postępowaniem w tym kontekście będzie kształtowanie osobowości wychowanka w taki sposób, by potrafił on efektywnie korzystać ze wszystkich zasobów swojego Ja. Na szczególną uwagę zasługuje tu ponownie obszar Dziecka Naturalnego, w którym ujawniają się najbardziej pierwotne i podstawowe po-

¹⁶⁶ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 41–42.

trzeby człowieka. Na znaczenie tego stanu dla posługiwania się wyobraźnią wskazują także wyniki powyższego zestawienia. Umiejętność ta w istotny sposób koreluje bowiem właśnie z Dzieckiem Naturalnym – jego spontanicznością, emocjonalnością i nieskrępowanymi reakcjami na zastaną rzeczywistość, przy jednoczesnym ograniczeniu myślenia racjonalnego.

3.1.7. Wyrażanie siebie na forum publicznym

Osoby twórcze mają zdolność do spontanicznego i ekspresyjnego wyrażania swoich myśli i uczuć. Ich zachowania wydają się mniej kontrolowane i hamowane niż u innych osób. Chętnie podejmują próby wyrażania siebie na forum publicznym. Może to być śpiew, taniec, prezentacja jakiegoś wytworu swojej pracy lub wypowiedzenie własnego zdania na określony temat. Ich zachowaniu towarzyszy pewna lekkość i swoboda. Widać, że podejmowana aktywność sprawia im przyjemność. Robią to z własnej woli, z wewnętrznej potrzeby samorealizacji. Obecność innych osób nie jest dla nich przeszkodą w szeroko rozumianym prezentowaniu siebie lub spontanicznym reagowaniu na bodźce zewnętrzne. Ich reakcje są często żywiołowe i autentyczne. Nie ukrywają prawdziwych emocji za maską obojętności. Jeśli coś im się podoba, skaczą z radości, można powiedzieć – cieszą się jak dziecko. Kiedy jest im źle, są smutni i płaczą. Nie wstydzą się okazywania swoich uczuć, uzewnętrzniania tego, co się w nich dzieje. Funkcjonują w zgodzie z samym sobą. Z deklaracji badanych wynika, że co druga osoba (51,4%) nie ma problemu z publicznym wyrażaniem swoich myśli i uczuć. Warto jednak zauważyć, że dość liczna grupa badanych (39,9%) ma trudności z prezentowaniem swojej indywidualności w kontakcie z szerszym gronem ludzi. Dowodzi to tego, że nie jest to prosta umiejętność, ponieważ wymaga odwagi, zaryzykowania, uwolnienia się od nacisków społecznych, oczekiwań, jakie stawia społeczeństwo co do zachowania się w określonych sytuacjach, poddania się wewnętrznym impulsom i pragnieniom, odwołania się do naszego wewnętrznego dziecka. Osoby dorosłe często nie podejmują różnych działań, na które mają ochotę, z obawy przed ośmieszeniem, odrzuceniem, negatywną opinią otoczenia.

Wyniki badań odwołujące się do założeń analizy transakcyjnej wydają się potwierdzać powyższe założenia (tabela 7).

Jak widać, z publicznym wyrażaniem własnych myśli i uczuć mają problem osoby, które w wysokim stopniu korzystają z Rodzica Praktycznego (choć w tym przypadku współczynnik korelacji jest na granicy istotności statystycznej) i przede wszystkim Dziecka Przystosowanego (korelacja na poziomie przeciętnym). Natomiast umiejętności tej sprzyja kateksjonowanie Małego Profesora, Dziecka Naturalnego i Pathosu.

Tabela 7. Związek pomiędzy wyrażaniem siebie na forum publicznym a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, p < 0,05)

Wybrany element postawy twórczej	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Często mam problem z publicznym wyrażaniem swoich myśli i uczuć.	-0,14	0,18	-0,11	-0,04	-0,15	-0,23	0,34	-0,31	-0,38

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący

E – Ethos

DzP – Dziecko Przystosowane

RP – Rodzic Praktyczny

L – Logos

MP – Mały Profesor

RO – Rodzic Opiekun

P – Pathos

DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

Jeśli chodzi o zależność pomiędzy trudnością w publicznym wyrażaniu siebie i Dzieckiem Przystosowanym, to uzasadnienie jest dość proste. Osoba w znacznym stopniu kateksjonująca ten stan bardzo liczy się z opinią otoczenia, często jest nadadaptatywna, czyli próbuje dostosować się do oczekiwań społecznych. Natomiast otwarte pokazywanie własnych myśli, potrzeb i oczekiwań bywa dla otoczenia niewygodne, wymaga więc odwagi i zdolności do „pójścia pod prąd”. Tak jak powiedziano wcześniej, osoba ekspresyjna posiada siłą rzeczy mniej wewnętrznej kontroli i hamowania. Te cechy są natomiast najbardziej charakterystycznymi właśnie dla Dziecka Przystosowanego. Stąd związek pomiędzy trudnościami w eksponowaniu siebie a zwiększonym zakresem uaktywniania tego właśnie obszaru Ja jest dość oczywisty.

Drugą dodatnią zależność, która ujawniła się w toku niniejszych analiz, czyli związek pomiędzy zakresem uaktywniania Rodzica Praktycznego a obawami przed publicznym pokazywaniem siebie, można spróbować wyjaśnić uwarunkowaniami kulturowymi. W naszym kręgu kulturowym zbyt nie eksponowanie siebie uważane było, i nadal do pewnego stopnia jest, za naganne i egoistyczne. Dzieci wychowywane są w klimacie wycofywania i raczej oczekiwania na dostrzeżenie niż pokazywania własnych potrzeb, zdolności i możliwości. Stąd też rola zapisów Rodzica Praktycznego wydaje się tutaj uzasadniona i warta dostrzeżenia.

Pozostałe ujawnione związki mają charakter korelacji ujemnej, co oznacza, że trudnościom w ujawnianiu siebie nie sprzyja wysoki zakres uaktywniania Małego Profesora, Dziecka Naturalnego i Pathosu. Te trzy stany Ja okazują się zatem ponownie kluczowe dla rozwijania postawy twórczej.

W tym przypadku można założyć, że Dziecko Naturalne, którego naczelnym celem jest zapewnienie sobie dobrostanu, będzie bezpośrednim wyrazicielem potrzeb i myśli. Natomiast sposobu, jak to zrobić najskuteczniej, dostarczy Mały Profesor. Pathos ponownie umożliwi dokładne rozpoznanie i ocenę tych pochodzących z obszaru Dziecka schematów. Jego działanie pomoże zatem w racjonalnej analizie zakresu potrzeb i oczekiwań oraz sposobu ich ujawnienia. Dodatkowo należy zauważyć, że uaktywnienie tego stanu Ja ma szansę niwelować destrukcyjne znaczenie Dziecka Przystosowanego. Jeśli bowiem z poziomu Pathosu człowiek spróbuje rozpoznać określone mechanizmy sprzyjające blokowaniu siebie, to jest w stanie skutecznie je osłabić, pozwalając sobie na wyartykułowanie własnych myśli i uczuć.

3.1.8. Odporność na krytykę

Cechą charakterystyczną osobowości twórczej, której najbardziej brakuje badanym, jak wynika z ich deklaracji, jest niezależność w stosunku do ocen płynących z zewnątrz. Aż 72,5% respondentów stwierdziło, że źle czuje się w sytuacjach, kiedy inne osoby ich krytykują. Dla 26,1% z nich jest to sytuacja zdecydowanie niekomfortowa, dla 46,4% raczej niekomfortowa. Przeciwnego zdania jest 15,2% respondentów, którym krytyka innych „raczej nie” przeszkadza lub „nie” przeszkadza (2,9%), a 9,1% ogółu badanych nie zajęło stanowiska w tej kwestii. Wynika z tego, że 4-krotnie więcej badanych ma problem z przyjmowaniem negatywnych opinii ze strony innych niż tych, którzy nie obawiają się tego, co o nich mówią i czego wymagają od nich inni ludzie. Zatem większość respondentów będzie skłonnych poddawać się wpływowi otoczenia z obawy przed krytyką. Warto zauważyć, że tego rodzaju działanie jest charakterystyczne dla wspomianej już wielokrotnie w opracowaniu strategii nadadaptacji w transakcyjnym rozumieniu pasywności. Powyższe wyniki badań sugerują, że ten rodzaj funkcjonowania może nie być obcy respondentom. Zdarza się zatem, że będą oni próbowali odgadnąć, czego się od nich oczekuje, rezygnując jednocześnie z własnych potrzeb i dążeń. Może to świadczyć o zaniżonej samoocenie i braku poczucia własnej wartości. Wtedy trudno zachować niezależność w myśleniu i działaniu, ponieważ poglądy na swój temat czerpiemy z nagród zewnętrznych, a nie wewnętrznych przekonań. Jest to mechanizm, którego uczymy się od najmłodszych lat, kiedy to rodzice wymagają podporządkowania się ich decyzjom, cenią sobie posłuszeństwo, zdyscyplinowanie, uległość. Podobnie sytuacja wygląda w szkole: premiowane jest przystosowanie się do już istniejących zasad i reguł, odpowiadanie według założonego klucza, zachowanie się zgodnie z obowiązującą normą. Chodzi o uzyskanie

jak najwyższej oceny, a nie czerpanie radości z poszukiwania, eksperymentowania, sprawdzania różnych rozwiązań. Popęlanie błędów jest czymś nagannym, pomyłki wiążą się z negatywną oceną, wartościowe są tylko prawidłowe odpowiedzi. W związku z tym większość uczniów dąży do poprawności i unikania błędów. W takich okolicznościach naturalnym staje się niepodjęcie ryzyka, ponieważ porażka zbyt dużo kosztuje. Warto w tym kontekście pamiętać, że osoby biorące udział w niniejszym badaniu są w dużej mierze studentami lub absolwentami studiów, którzy edukację zakończyli stosunkowo niedawno. Oznacza to, że nadal są oni poddawani ciągłemu procesowi oceniania, stąd uzyskane wyniki badań w omawianym kontekście nie wydają się zaskakujące. Bardzo dobrze odzwierciedla to sytuacja absolwentki studiów dziennikarskich, która bezskutecznie szukała pracy: „W ciągu osiemnastu lat spędzonych w szkołach i na uczelni nie oblała żadnego egzaminu, kolokwium, testu, sprawdzianu ani nawet zwykłej kartkówki. Dlatego teraz niechętnie podejmowała działania, które mogłyby skończyć się porażką – przyzwyczała się traktować ją jako zło, a nie inspirację. Rozejrzyjcie się dookoła: jak wielu ludzi boi się nowych wyzwań, bo wiąże się z nimi wysokie ryzyko popełnienia błędu. Większość z nas nauczyła się unikać publicznych potknięć. Z tego powodu wycofujemy się z sytuacji, w których moglibyśmy się czegoś wartościowego nauczyć. Na podjęcie ryzyka decydujemy się w kameralnych warunkach, bez świadków”¹⁶⁷.

Próba zestawienia opisanych powyżej wyników uzyskanych przez respondentów z ich strukturą osobowości ponownie obrazuje ciekawe zależności.

Tabela 8. Związek pomiędzy odpornością na krytykę a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, p < 0,05)

Wybrany element postawy twórczej	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Źle czuję się w sytuacjach, kiedy inne osoby mnie krytykują.	0,02	0,17	0,10	-0,10	0,00	-0,02	0,39	-0,11	-0,22

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący

E – Ethos

DzP – Dziecko Przystosowane

RP – Rodzic Praktyczny

L – Logos

MP – Mały Profesor

RO – Rodzic Opiekun

P – Pathos

DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

¹⁶⁷ R. von Oech, *Kreatywność. Możesz być bardziej twórczy*, tłum. A. Skrok, Galaktyka, Łódź 2009, s. 200–201.

Podobnie jak w przypadku charakteryzowanych wcześniej trudności z publiczną ekspresją własnych uczuć i myśli (które również mogą być warunkowane lękiem przed oceną otoczenia), tak i tutaj istotne znaczenie ma stan Ja-Dziecko, i to zarówno w obszarze Dziecka Przystosowanego, jak i Dziecka Naturalnego. Przy czym w pierwszym wypadku korelacja ma charakter dodatni, w drugim ujemny. Oznacza to, że szczególnie wrażliwe na krytykę płynącą ze strony innych ludzi są osoby w znacznym stopniu uaktywniające Dziecko Przystosowane, najmniej natomiast przejmują się nią te, które mocno kateksjonują Dziecko Naturalne. Wyniki te w pewien sposób potwierdzają rzetelność i trafność niniejszych badań i podjętych analiz, gdyż w konsekwentny sposób obrazują związki, których istnienie można podejrzewać w sposób intuicyjny. Jeśli bowiem zakładać związek pomiędzy trudnościami w otwartym wyrażaniu własnych myśli i uczuć oraz lękiem przed oceną otoczenia, to ujawniające się na gruncie analizy transakcyjnej zależności wydają się je potwierdzać. Lęk przed oceną pochodzi bezpośrednio z zapisów tkwiących w Dziecku Przystosowanym, jego brak natomiast ujawnia się w sytuacji znaczącego kateksjonowania Dziecka Naturalnego (będącego swego rodzaju przeciwwagą dla DzP). Natomiast schematy pokazujące (przyzwalające bądź zakazujące) określone działania w kontekście możliwości ekspresji siebie, będące odpowiedzią na istnienie bądź nieistnienie owego lęku, zapisane są albo w Rodzicu Praktycznym (jeśli jest lęk) lub Małym Profesorze (jeśli lęku nie ma). Wspólna analiza zależności wynikających z uwarunkowań dotyczących możliwości wyrażania siebie i lęku przed oceną w kontekście zasobów struktury osobowości wydaje się zatem uzasadniona.

3.1.9. Niezależność w myśleniu i działaniu

Dodatkowym potwierdzeniem tego, że ważna jest dla nas opinia innych ludzi na nasz temat, są wypowiedzi ponad połowy respondentów, którzy na kolejne twierdzenie: „zależy mi na tym, co myślą na mój temat inni ludzie”, odpowiedzieli – „tak” (15,2%) i „raczej tak” 42,7%. Jest to właściwie określenie wprost, że chcą oni zabiegać o aprobatę otoczenia. Można przypuszczać, że będą modyfikowali swoje zachowanie z obawy przed tym, że mogą stracić w ich oczach. Ludzie dostosowują się do reguł życia społecznego, ponieważ zaspokajają w ten sposób potrzebę przynależności i uznania. Chcą, aby inni ich akceptowali, dlatego zachowania nadadaptatywne są całkiem użyteczne w punktu widzenia bezkonfliktowego funkcjonowania w zbiorowości. Niestety ceną za to jest utrata niezależności, indywidualności, odrębności. Osoby twórcze często zachowują się bezkompromisowo

i potrafią przeciwstawić się grupie, ponieważ bardziej cenią sobie wolność niż pozytywną ocenę innych na swój temat. Są bardziej wewnątrzsterowne, bardziej wierzą swoim przekonaniom niż zewnętrznym sugestiom, mniej zależy im na akceptacji społecznej, ponieważ mają silne poczucie własnej wartości, dlatego też pomimo porażek i przeszkód będą dążyć do obranego przez siebie celu. Nie boją się zaryzykować, nowe wyzwania motywują je do działania. Uczą się na błędach, taktując je jako ważną informację do zmiany kierunku działania. Godzą się z tym, że gdy robią coś po raz pierwszy, możliwość pomyłki jest niemal pewna, bo tylko rutynowe zadania mają gotowy sposób rozwiązania. Dlatego nie poddają się i podejmują kolejne próby. Nawet jeśli nie kończą się one sukcesem, to zawsze budują pewien zasób doświadczeń, na bazie których osoby twórcze zdobywają nową wiedzę, doskonają swoje umiejętności, które mogą wykorzystać w planowaniu dalszych działań. Takie podejście ma druga, mniej liczna, część badanych, którzy odpowiedzieli „nie” (5,1%) lub „raczej nie” (28,3%) na twierdzenie „zależy mi na tym, co myślą na mój temat inni ludzie”. Postawę taką można osiągnąć poprzez pracę nad sobą, rozwijanie niezależności myślenia i autonomicznej motywacji poznawczej.

Biorąc pod uwagę podobieństwo pomiędzy ostatnimi dwoma twierdzeniami, trudno dziwić się zależnościom ujawniającym się na gruncie analizy transakcyjnej.

Tabela 9. Związek pomiędzy niezależnością w myśleniu i działaniu a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)

Wybrany element postawy twórczej	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Zależy mi na tym, co myślą na mój temat inni ludzie.	-0,03	0,08	0,06	0,28	-0,13	-0,05	0,66	-0,11	-0,38

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący

E – Ethos

DzP – Dziecko Przystosowane

RP – Rodzic Praktyczny

L – Logos

MP – Mały Profesor

RO – Rodzic Opiekuńczy

P – Pathos

DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

Analizy statystyczne ponownie potwierdziły tutaj zależność pomiędzy zakresem wykorzystywania Dziecka Przystosowanego i Dziecka Naturalnego dla znaczenia, jakie przykładamy do oceny innych ludzi na nasz temat.

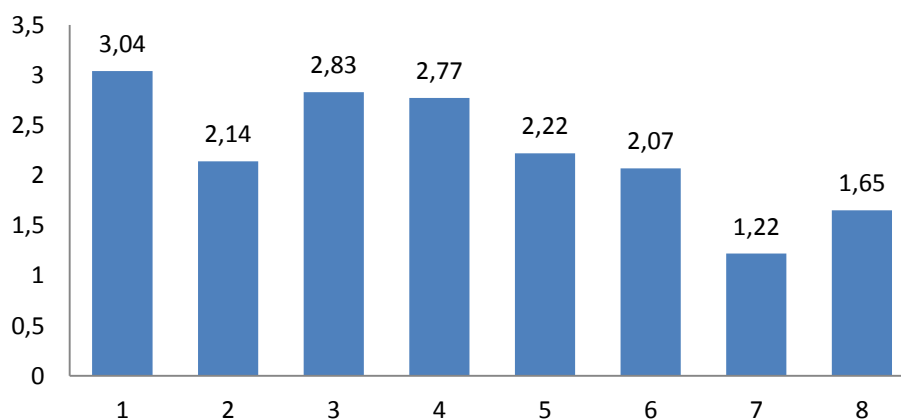
Podobnie jak w przypadku poprzedniego twierdzenia, osoby, które szczególnie przykładają wagę do tych opinii, mają mocno rozwinięty obszar Dziecka Przystosowanego. Te, dla których opinie te nie mają szczególnej wartości, w większym stopniu funkcjonują w Dziecku Naturalnym. Dodatkowo ujawniono tutaj związek z obszarem Ethos. Wydaje się, że wynikać on może z pewnej odmienności sformułowania twierdzenia w kwestionariuszu. W pierwszym przypadku badani mieli w kontekście własnej osoby określić prawdziwość twierdzenia, które zaczynało się od „Źle się czuję [...]”. Odczucia są domeną Dziecka. W drugim przypadku zdanie zaczynało się od „Zależy mi [...]”, co może sugerować związek z określonym systemem wartości, którego zapisy mogą tutaj pochodzić z obszaru Rodzica – gdyż zostały ukształtowane w procesie socjalizacji. W tym momencie respondenci zdają już sobie sprawę z ich istnienia, co zresztą potwierdzili, udzielając twierdzącej odpowiedzi.

3.1.10. Podsumowanie

Przechodząc do podsumowania tego, co zostało powiedziane powyżej, warto raz jeszcze przyrzeć się sumarycznym wynikom uzyskanym przez respondentów, które charakteryzują wybrane elementy postawy twórczej. W celu uzyskania lepszej przejrzystości dane te zaprezentowane zostaną na wykresie. Poniżej przedstawiono zatem zestawienie obrazujące średnie wyniki uzyskane przez respondentów w poszczególnych pytaniach kwestionariusza. Dane zostały zakodowane w ten sposób, że odpowiedzi „zdecydowanie tak”, wskazującej na postawę twórczą, przypisywano wartość 4, natomiast odpowiedzi „zdecydowanie nie” – wartość 0. Należy jednak zaznaczyć, że kodowanie pytań 2, 6, 7 i 8 zostało odwrócone tak, aby w każdym przypadku wynik wyższy wskazywał na postawę twórczą.

Prezentowane na wykresie 2 wyniki pokazują wysokie noty, jakie uzyskali badani (przyszli nauczyciele) z zakresie podstawy twórczej, co napawa optymizmem w kontekście ich pracy z dziećmi i młodzieżą. Niemniej warto zwrócić uwagę na to, że są to jedynie deklaracje badanych, które nie muszą przełożyć się na późniejszą praktykę pedagogiczną. Ponadto studenci pedagogiki są świadomi tego, że dobrze jest być osobą kreatywną, więc mógł zadziałać tutaj mechanizm uzyskania aprobaty społecznej. Pomimo tych zastrzeżeń warto zauważyć, że najmocniejszymi obszarami postawy twórczej badanych osób są: myślenie dywergencyjne, umiejętność koncentracji na zadaniu i całkowite oddanie się mu w sytuacji, gdy jest ono interesujące, oraz otwartość na nowe wyzwania. Są to obszary, które wzajemnie się wspierają, tworząc sprawność polegającą na aktywnym podejściu do za-

chodzących zmian społecznych, z jakimi mamy obecnie do czynienia. Umiejętność myślenia dywergencyjnego jest jednym z najistotniejszych czynników wpływających na potencjał twórczy jednostki, ponieważ wiąże się z przełamywaniem utartych schematów i sztywnych reguł blokujących odnajdywanie się w nowych sytuacjach. Zapewnia możliwość wieloaspektowej analizy problemu, pozbawionej tendencyjności i wybiórczości w odbiorze informacji. W takiej sytuacji osoba nie podąża wyuczonymi ścieżkami (bardzo często mało skutecznymi), wybierając tylko te dane, które pasują do znanej jej drogi postępowania, ale poszukuje możliwości tworzenia efektywnych rozwiązań, bardziej adekwatnych do zmieniającej się rzeczywistości. Takie działanie wiąże się z kolejną cechą postawy twórczej, która jest bliska badanym, czyli koncentracją na zadaniu, co oznacza, że cechuje respondentów ciekawość poznawcza. Nie zadowolają się oni pierwszym przychodzącym na myśl rozwiązaniem, ale są zdatni do głębszej analizy problemu, poszukiwania i sprawdzania kolejnych informacji, autentycznego zaangażowania w podejmowane działania. W związku z tym brak u nich lęku przed nieznanym, ponieważ cały czas odkrywają nowe rzeczy. Są otwarci na zmiany, gotowi na nowe wyzwania, podejmowanie ryzyka, co jest niezmiernie ważne w sytuacji, kiedy jesteśmy niejako skazani na funkcjonowanie w nieustająco przekształcającej się rzeczywistości.



Gdzie:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. Myślenie dywergencyjne | 5. Wyobraźnia twórcza |
| 2. Tolerancja dla wieloznaczności | 6. Wyrażanie siebie na forum publicznym |
| 3. Koncentracja na zadaniu | 7. Odporność na krytykę |
| 4. Otwartość na wyzwania i zmianę | 8. Niezależność w myśleniu i działaniu |

Wykres 2. Wybrane elementy postawy twórczej – średnia dla respondentów (N = 138)

Źródło: badania własne.

Przy wysokich wynikach badanych, dotyczących cech związanych z aktywnym podejściem do zmian, inaczej wygląda sytuacja z radzeniem sobie z opiniami otoczenia na ich temat. Respondenci określili siebie jako mało odpornych na krytykę oraz wskazali, że opinia innych osób ma dla nich istotne znaczenie. Zdecydowana większość respondentów źle czuje się, kiedy inne osoby ich krytykują, a ponad połowa określiła, że zależy im na tym, co myślą na ich temat inni ludzie. Pokazuje to zależność myślenia i działania badanych osób od ocen zewnętrznych. Ważną rolę w podejmowaniu przez nich działań odgrywa otoczenie, liczą się z jego zdaniem, chcą być akceptowani, albo przynajmniej chcą uniknąć negatywnej oceny. Ich ocena samego siebie może brać się bardziej z zewnątrz niż z wewnętrznego przekonania o swoich zasobach, co może wiązać się z brakiem wiary we własne możliwości oraz wewnętrzną motywacją do działania. Potwierdzeniem takiej postawy jest pewna trudność, jaką zadeklarowali respondenci, w publicznym wyrażaniu swoich myśli i uczuć, wypowiedaniem własnego zdania, co sugerowałyby raczej podejmowanie działań zachowawczych, niewystawiających się na krytykę. Takie podejście może się wydawać sprzeczne z podejmowaniem ryzyka i poszukiwaniem nowych rozwiązań, które to obszary są mocną stroną badanych. Niemniej warto zwrócić uwagę, że takie cechy mogą się ujawniać w momencie, kiedy nie są oni wystawieni na ocenę zewnętrzną, albo też jeśli ich działania są akceptowane przez otoczenie. Można powiedzieć, że badani widzą u siebie potencjał twórczy, uznają się za pomysłowych, otwartych, gotowych na zmiany i podejmowanie nowych wyzwań, natomiast barierą w ich działaniach może być otoczenie, które jest zbyt krytycznie nastawione do ich aktywności. Widać tutaj potrzebę pracy nad wzmocnieniem poczucia własnej wartości i umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach społecznych, w relacjach z innymi ludźmi.

Jednocześnie ujawniono szereg związków wymienionych powyżej elementów postawy twórczej z uwarunkowaniami płynącymi ze struktury osobowości. Szczególnie istotnym obszarem Ja w kontekście kształtowania kreatywności okazało się Dziecko Naturalne. Aż w sześciu przypadkach określono jego istotną statystycznie zależność z wybranymi elementami postawy twórczej. Stan ten sprzyja zatem myśleniu dywergencyjnemu, wyobraźni oraz otwartości na wyzwania i zmianę. Jednocześnie jego uaktywnianie daje odwagę do otwartego wyrażania siebie – własnych myśli i uczuć, sprawia, że człowiek staje się bardziej odporny na opinie i krytykę płynącą ze strony innych ludzi.

Sprzyjające twórczości okazały się także inne stany Ja, wśród których wymienić należy przede wszystkim Małego Profesora, ale także Rodzica

Opiekuńczego czy trzy obszary Dorosłego – Ethos, Logos i Pathos, choć one w pewnych warunkach, prawdopodobnie przy ograniczeniu się do funkcjonowania jedynie z pozycji Dorosłego, pewne obszary kreatywności mogą hamować. Wracając jednak do Małego Profesora, najbardziej intuicyjnej części naszego Ja – wydaje się on doskonałym uzupełnieniem Dziecka Naturalnego. W większości przypadków jego kateksjonowanie sprzyja tym samym obszarom twórczości. Wymienić wśród nich można zatem nieszablonowość myślenia w obliczu problemu, otwartość na wyzwania oraz umiejętność publicznego wyrażania myśli i uczuć. Dodatkowo stan ten wspiera umiejętność intensywnej koncentracji na zadaniu. Rodzic Opiekuńczy wydaje się szczególnie istotny, jeśli wziąć pod uwagę jego zapisy ukierunkowane na samego siebie. Dbłość o siebie stwarza bowiem możliwości skutecznego rozpoznawania własnych potrzeb i emocji. Jednocześnie stan ten umożliwia empatyczne spojrzenie na sytuację oraz decentrację, która pozwala przyjąć odmienny od własnego punkt widzenia. Nieco bardziej skomplikowany i niejednoznaczny wydaje się natomiast obraz Dorosłego w kontekście aktywności twórczej. W określonych przypadkach bowiem jego uaktywnianie sprzyja tego rodzaju działaniom, w innych natomiast je ogranicza. I tak z jednej strony kateksjonowanie wszystkich obszarów Dorosłego sprzyja odporności w sytuacji niejednoznaczności, a dodatkowo Pathosu i Logosu myśleniu dywergencyjnemu, natomiast Pathosu i Ethosu otwartości na wyzwania i zmiany, a samego Pathosu w publicznym wyrażaniu myśli i uczuć. Z drugiej jednak strony Logos i Ethos hamują wyobraźnię, a ten drugi obszar ma jeszcze znaczenie w kontekście liczenia się z opinią otoczenia. Hipoteza, którą można w tym kontekście postawić, jest taka, że zbyt duża koncentracja na tym jedynie obszarze funkcjonowania może być destrukcyjna dla kreatywności. Stale zatem należy pamiętać o roli Dziecka dla tego rodzaju aktywności. Wydaje się jednak, że dokładna analiza znaczenia Dorosłego w kontekście kształtowania postawy twórczej powinna jeszcze zostać poddana bardziej wnikliwym badaniom, gdyż jego obraz bywa tutaj dość niejednoznaczny.

Natomiast znaczenie bezsprzecznie negatywne dla działania twórczego mają Dziecko Przystosowane i Rodzic Praktyczny. Oba utrudniają otwartą prezentację własnych potrzeb i myśli otoczeniu. Rodzic Praktyczny dodatkowo nie sprzyja otwartości na wyzwania i radzeniu sobie w obliczu konieczności zmian, a także osłabia odporność na niejednoznaczność. Natomiast Dziecko Przystosowane ogranicza myślenie dywergencyjne i sprzyja znaczeniu, jakie przypisujemy ocenie i krytyce płynącej ze strony otoczenia.

Podsumowując zatem powyższe rozważania, należy raz jeszcze zwrócić uwagę na ograniczenia, jakie dla rozwoju kompetencji twórczych mieć może

zaniżona samoocena i ujawniająca się w jej wyniku nadadaptacja. Wydaje się bowiem, że podkreślenie znaczenia, jakie ujawniło się w badaniach w kontekście liczenia się respondentów z opinią otoczenia, jest tutaj kluczowe. Praca w tym obszarze jest jednym z naczelných celów edukacji. Analiza transakcyjna może natomiast okazać się skutecznym narzędziem umożliwiającym jego realizację. Umiejętne korzystanie z zasobów własnego Ja sprzyja bowiem racjonalnej analizie ograniczeń i potencjałów, a więc adekwatnemu obrazowi siebie. Obszarem, który to umożliwia, jest harmonijnie rozwinięty Dorosły. Patrząc natomiast szerzej na kompetencje twórcze, warto także raz jeszcze podkreślić znaczenie kateksjonowania Dziecka Naturalnego i Małego Profesora, jako stanów wspierających kreatywność. Celem skutecznie prowadzonego procesu edukacji powinno więc stać się z jednej strony rozwijanie Dorosłego, a z drugiej uaktywnianie wspomnianych powyżej obszarów Dziecka. Sprzyjać to będzie kształtowaniu się postawy twórczej, otwartości na zmianę i gotowości do podejmowania wyzwań przez uczniów.

3.2. Podejmowanie aktywności w obliczu problemu a struktura osobowości w analizie transakcyjnej

3.2.1. Założenia badawcze

Każdy z nas w codziennym życiu wykonuje różnego rodzaju czynności, które są zaplanowane, wplecione w nasz rytm indywidualnego i społecznego funkcjonowania. Chodzimy do szkoły, pracy, na zakupy, przygotowujemy posiłki, spotykamy się ze znajomymi, oglądamy telewizję. Są to nasze rytuały i nawyki, czynności dobrze znane, których wykonywanie nie sprawia nam trudności. Wiemy, co i jak zrobić, żeby osiągnąć założony cel. Obok tego w naszym życiu, zarówno prywatnym, jak i zawodowym, pojawiają się zadania nowe, bliżej nieokreślone, których sposób rozwiązania nie jest nam znany. Aby sobie z nimi poradzić, musimy poszukać drogi rozwiązania. W pedagogice twórczości zadania te nazywane są problemami. Są to sytuacje, w których konieczne staje się samodzielne wymyślenie, wytworzenie sposobów osiągnięcia celu. Tutaj musimy stworzyć, a nie odtworzyć rozwiązanie. O takie właśnie sytuacje zapytano badanych. Jak postępują, kiedy stają przed problemem, czyli nowym, nieznanym im wcześniej zadaniem? Czy starają się twórczo podchodzić do rozwiązania stojącego przed nimi problemu, czy posiłkują się rozwiązaniami innych osób w takich sytuacjach i korzystają z gotowych wzorców, czyli prezentują podejście stereotypowe, czy też próbują za wszelką cenę unikać zmierzenia się z problemem, tj. prezentują podejście neurotyczne. Respondenci odnosili się do każdego ze stwierdzeń, określając częstotliwość pojawiających się u nich podejść do problemów. Jednocześnie poproszono badanych o określenie tego, jaką rolę najczęściej przyjmują w grupie, sytuując w pewnym sensie możliwe odpowiedzi na kontinuum zaangażowania. Badani mogli zatem określić siebie jako: kreatywnego, poszukującego rozwiązań przywódcę; osobę, która najchętniej działa pod dyktando innych, realizując narzucone działania; biernego obserwatora działań innych, rezygnującego z zaangażowania się w pracę grupy.

Analiza tych dwóch zagadnień stanowi poszerzenie i uzupełnienie diagnozy problematyki twórczości w odniesieniu do założeń analizy transakcyjnej w aspekcie struktury osobowości. Podobnie jak w przypadku postawy twórczej (rozdział 3.1), celem badań stał się opis związków pomiędzy stanami Ja a podejściem do problemów oraz podejmowaniem ról grupowych. Zbadanie, które obszary struktury osobowości sprzyjają określonemu sposobowi radzenia sobie z problemami oraz określonemu poziomowi zaangażowania w pracę zespołową, pozwoli na pogłębioną analizę problematyki i sprawdzenie, czy wyniki uzyskane w tych aspektach kreatywności będą potwierdzały wnioski wyciągnięte w odniesieniu do wybranych elementów postawy twórczej. To umożliwi wyróżnienie kluczowych stanów Ja sprzyjających rozwijaniu potencjału twórczego jednostki. Wiedza na ten temat może stać się wyznacznikiem oddziaływań pedagogicznych skierowanych na ucznia w procesie dydaktycznym, które pozwolą mu uaktywnić poszczególne obszary jego struktury osobowości odpowiedzialne za inspirowanie kreatywności.

3.2.2. Podejście do problemów a podejmowanie ról grupowych

Analiza wyników badań pozwoliła na określenie preferowanego przez respondentów sposobu działania w sytuacji zetknięcia się z nowym zadaniem poprzez uzyskanie opinii na temat częstotliwości stosowanych przez nich podejść do problemów. W podobny sposób został określony preferowany rodzaj aktywność respondentów w sytuacji pracy zespołowej: jak często stają się liderami pracy grupowej, wykonawcami zleconych przez innych zadań lub biernymi członkami zespołu, unikającymi zaangażowania się w działania grupy. Uzyskane w badaniu wyniki przedstawiają poniższe zestawienia (tabela 10, 11).

Tabela 10. Podejście do problemów w opinii badanych (N=138)

Przystępując do rozwiązywania nowego zadania:	Zawsze		Często		Czasami		Rzadko		Nigdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
samodzielnie szukam możliwości rozwiązań, korzystając z wielu źródeł (podejście twórcze)	30	21,7	78	56,6	26	18,8	4	2,9	0	0,0
wolę korzystać z gotowych, wypracowanych przez innych rozwiązań (podejście stereotypowe)	2	1,4	39	28,3	64	46,4	30	21,7	3	2,2
szukam wymówek, żeby uniknąć podejmowania działań (podejście neurotyczne)	0	0,0	19	13,8	37	26,8	60	43,5	22	15,9

Źródło: badania własne.

Tabela 11. Podejmowane ról grupowych w opinii badanych (N = 138)

Pracując w grupie osób, przyjmując rolę:	Zawsze		Często		Czasami		Rzadko		Nigdy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
lidera (przywódcy) grupy, który kieruje pracami zespołu	11	8,0	42	30,4	45	32,6	29	21,0	11	8,0
uczestnika współpracującego z innymi, który wypełnia założony plan	24	17,4	77	55,8	27	19,6	6	4,3	4	2,9
biernego obserwatora działań innych, unikającego angażowania się	2	1,4	9	6,5	25	18,1	51	37,0	51	37,0

Źródło: badania własne.

W toku dalszego postępowania badawczego autorki postanowiły sprawdzić, czy i jaki związek występuje pomiędzy deklarowanym podejściem respondentów do problemów a rolą, jaką najczęściej przyjmują w grupie. Tabela 12 określa korelacje. Istotne wartości współczynników korelacji oznaczono kolorem.

Tabela 12. Zależność pomiędzy podejściem do problemów i rolą przyjmowaną w grupie (N = 138, $p < 0,05$, wyniki istotne oznaczono kolorem)

		Podejście do problemów		
		twórcze	stereotypowe	neurotyczne
Rola przyjmowana w grupie	lider (przywódcy) grupy	0,29	-0,34	-0,28
	uczestnik współpracujący z innymi	-0,11	0,16	-0,11
	bierny obserwator działań	-0,19	0,21	0,47

Źródło: badania własne.

Twórcze podejście do problemów charakteryzuje się tym, że osoba gotowa jest poszukiwać rozwiązań. Traktuje nowe zadanie jak wyzwanie, któremu chce stawić czoła. Zbiera informacje z wielu źródeł, bierze pod uwagę różne punkty widzenia, wielokrotnie analizuje zgromadzony materiał. Nie

zadawała się pierwszym przychodzącym jej do głowy pomysłem, tylko szuka dalej, próbuje go modyfikować, udoskonalać, starając się uzyskać jak najlepszy rezultat. Wyniki badań oparte na deklaracjach badanych pokazują, że ponad połowa respondentów (56,6%) „często” stosuje taką strategię przy rozwiązywaniu problemów, 21,7% respondentów postępuje tak „zawsze”, a 18,8% zachowuje się w taki sposób „czasami”. Bardzo niewielki odsetek badanych (2,9%) podejmuje takie czynności „rzadko”. Oznacza to, że zdecydowana większość respondentów nie obawia się podejmowania nowych wyzwań. Ma to istotne znaczenie z uwagi na to, że umiejętność radzenia sobie w nieznanym dotąd sytuacjach jest kluczowa dla sprawnego funkcjonowania w obecnej, podlegającej częstym zmianom, rzeczywistości społecznej.

Jest to także bardzo ważna umiejętność, składająca się na kompetencje współczesnego nauczyciela. Tradycyjne wzory zachowań i sposobów reagowania w relacji nauczyciel – uczeń już nie wystarczają, coraz bardziej zauważana jest potrzeba wypracowywania przez nauczyciela nowych sposobów działania w odpowiedzi na nowe problemy, z jakimi mamy do czynienia we współczesnej szkole. Nieocenioną wartością staje się umiejętność twórczego myślenia i rozwiązywania problemów, dzięki której nauczyciel potrafi tworzyć nowe metody działania oraz formy organizacyjne, adekwatne do zaistniałych sytuacji problemowych. Dobrze, jeśli twórczy nauczyciel potrafi także stymulować rozwój twórczości uczniów poprzez dostosowywanie stylu pracy i organizacji procesu dydaktycznego do specyfiki zdolności i umiejętności uczniów. Może stać się wtedy liderem, który będzie kierował pracami zespołu klasowego, tak aby uczniowie mogli rozwijać swój potencjał twórczy; osobą, która stanie się pomysłodawcą innowacyjnych metod nauczania, angażujących uczniów w proces tworzenia zajęć lekcyjnych. Będzie dla uczniów autorytetem, który inspiruje do podejmowania nowych wyzwań, wspiera ich w działaniach i próbuje usuwać przeszkody utrudniające przebieg procesu twórczego. Rola lidera wiąże się z podejmowaniem ryzyka i ponoszeniem za nie odpowiedzialności, dlatego też nie każdy dobrze się w niej czuje. Wyniki badań pokazują, że tylko 8% respondentów „zawsze” przyjmuje rolę przywódcy, który kieruje pracami zespołu. „Często” wypełniania takiej roli podejmuje się 30,4% badanych, a 32,6% robi to „czasami”. Dla 21% badanych czynności lidera są raczej nieatrakcyjne ponieważ podejmują je „rzadko”, a 8% „nigdy” nie spróbowało swoich sił w tej roli. Jak wynika z powyższych zestawień, respondenci częściej rozpoznają w sobie twórczy potencjał w kontekście rozwiązywania problemów niż umiejętność „zarażania” twórczością innych i przyjmowania roli lidera grupowego.

Warto jednak sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy tymi dwoma potencjalnymi – pomiędzy twórczym podejściem do problemu i przyjmowaniem roli lidera. W tym celu wyliczono współczynnik korelacji (patrz tabela 12), który wyniósł 0,29 i okazał się istotny statystycznie. Oznacza to, że wśród respondentów, którzy określili siebie jako takich, którzy często i bardzo często przyjmują rolę lidera grupowego, dominowali ci, którzy charakteryzują się jednocześnie twórczym podejściem do problemów. Warto też podkreślić odwrotną zależność wskazującą na to, że twórczemu podejściu do problemów nie towarzyszy zazwyczaj bierna obserwacja aktywności innych ludzi (korelacja na poziomie $-0,34$). Natomiast w przypadku osób, które współuczestniczą w pracach grupowych, wypełniając założony plan, są przedstawiciele wszystkich podejść do problemu, zarówno twórczego, jak i stereotypowego i neurotycznego, gdyż nie pojawiła się w tym kontekście istotna korelacja.

Mając zatem na uwadze to, że w grupie osób charakteryzujących się twórczym podejściem do problemów znaleźli się badani, którzy najczęściej zadeklarowali, że bliska jest im rola lidera, warto pamiętać, że bycie liderem w praktyce szkolnej może oznaczać facylitatora, który jest wrażliwy na potrzeby uczniów, pomaga im w zdobywaniu wiedzy i umiejętności poprzez tworzenie atmosfery stymulującej ich samodzielne myślenie i rozwiązywanie problemów. Może również oznaczać bycie liderem w grupie nauczycieli, który podejmuje się pokierowania zespołem wprowadzającym innowacje pedagogiczne, tworzy wizje przyszłych działań, organizuje prace zespołu, potrafi wyciągać z pracy grupy to, co najlepsze, inspirować do wprowadzania zmian, ale jednocześnie jest godny zaufania, dzięki czemu inni będą poddawali się jego przywództwu.

Drugim uwzględnionym w zestawieniu podejściem do problemów jest to, które w skrócie określić można mianem stereotypowego. Cechuje ono osoby, które nie czują się dobrze w poszukiwaniu rozwiązań. Wolą posiłkować się gotowymi, wypracowanymi przez innych rozwiązaniami. Wyniki badań pokazują, że najliczniejsza grupa badanych (46,4%) „czasami” stosuje takie podejście, a 28% respondentów postępuje tak „często”. Można powiedzieć, że osoby te zadowolają się pierwszym pomysłem, który tylko pozwoli im poradzić sobie z problemem. Nastawione są na szybkie znalezienie rozwiązania, dlatego akceptują zastane wzory, bez zastanowienia i analizy. Wolą nie poświęcać czasu na poszukiwania i sprawdzanie nowych informacji. Są zwolennikami niezadawania sobie trudu w poszukiwaniu nowych rozwiązań, jeśli można skorzystać ze znanej metody działania. Poszukiwanie rozwiązań wydaje się im zbyt ryzykowne, wiąże się z niepewnością, może

się nie powieść. Praca nad nowym rozwiązaniem może zakończyć się porażką. Najlepiej czują się w sytuacjach rutynowych, kiedy można zastosować odpowiedni schemat działania. W sytuacjach nowych bardzo szybko próbują się dostosować, podporządkowując się narzuconym zasadom, co może wynikać z wielu zróżnicowanych przyczyn, zarówno indywidualnych, jak i społecznych. Odnosząc to do sytuacji szkolnej, można powiedzieć, że będzie to nauczyciel, stosujący zawsze te same metody nauczania, prowadzący lekcje w podobny sposób, korzystający z raz zrobionych notatek. Będzie stawiał duży opór przed wprowadzaniem jakichkolwiek zmian, które mogą zburzyć jego poukładany, wypracowany sposób zachowania. Nawet jeśli zostanie zmuszony do wprowadzenia zmian, to zrobi to najmniejszym kosztem, aby zachować *status quo*.

Zazwyczaj przyjmuje się, że osoby o stereotypowym podejściu do problemów w pracy zespołowej często są osobami, które wykonują polecenia innych. Bardzo dobrze współpracują według założonego planu, ustalonych reguł i zasad. Zajmują się wykonywaniem znanych im zadań. Nie pełnią żadnej odpowiedzialnej funkcji. Raczej wtapiają się w grupę, nie wypowiadają swojego zdania, są raczej słuchaczami niż pomysłodawcami. Takie też poczyniono wstępne założenia w trakcie opracowywania hipotez niniejszych badań. Nie okazały się one jednak uzasadnione, choć korelacja pomiędzy stereotypowym podejściem do problemów i scharakteryzowaną powyżej rolą przyjmowaną w grupie jest na granicy istotności statystycznej i wynosi 0,16. Okazuje się jednak, że takiemu podejściu do nowych zadań, w przypadku respondentów biorących udział w badaniu, bliższa jest rola biernego, nieangażującego się obserwatora działań innych (korelacja na poziomie 0,21). Osoby takie reagują zazwyczaj lękowo w sytuacji nowości, są chwiejne emocjonalnie i nie podejmują wyzwań. Charakteryzują się zatem niską odpornością na stres, dlatego lepiej czują się w sytuacjach znanych, co do których mają już wypracowany sposób działania. Zachowania zgodne z rytuałem dają im poczucie stabilności, dzięki czemu zmniejsza się ich poziom lęku. To może w pewien sposób tłumaczyć zależność pomiędzy schematycznym działaniem a unikaniem aktywności w pracy zespołowej. Warto również podkreślić, że osoby, które wolą w pracy korzystać z wypracowanych wcześniej rozwiązań, zazwyczaj nie przyjmują roli lidera w grupie – w tym przypadku współczynnik korelacji wyniósł $-0,34$, co oznacza istotną odwrotną zależność.

Podobne, choć silniejsze związki ujawniły się także w kontekście ostatniego, neurotycznego, podejścia do problemów. Charakteryzuje się ono niezdolnością do skupienia uwagi na rzeczowym rozwiązywaniu problemów.

Osoby o takim podejściu często nie podejmują działań, ponieważ towarzyszy im nadmierny lęk i przewidywanie niepowodzenia. Utrudnia im to normalne funkcjonowanie, gdyż z obawy przed porażką nie są w stanie skoncentrować się na zadaniu. Ich energia skupia się na towarzyszących im negatywnych emocjach, co paraliżuje podejmowanie działania. Wyniki badań pokazują, że część respondentów szuka wymówek, żeby uniknąć podejmowania działań w nowej sytuacji. Najlicniejsza grupa (43,5%) postępuje w taki sposób „rzadko”, kolejna (26,8%) „czasami”, „nigdy” nie ucieka od problemów 15,9% badanych. Niepokojące jest to, że „często” działa w taki sposób 13,8% badanych. Ucieczka od problemów powoduje, że nie jesteśmy w stanie osiągać postawionych sobie celów, chociaż – obiektywnie rzecz biorąc – mamy takie możliwości. Lęk zaburza naszą zdolność poszukiwania informacji, analizy docierających do nas treści. W konsekwencji nie jesteśmy w stanie zmierzyć się z problemem. Często osoby o neurotycznym podejściu do problemów za swoją porażkę winią innych, którzy ich zdaniem są odpowiedzialni za niepowodzenie. Są to często osoby o niskim poczuciu własnej wartości, mało odporne na niepowodzenia i brak pochwał. Zwykle rozpamiętują swoje błędy, nie wyciągając z nich nauki na przyszłość. Nawet jeśli podejmują wysiłek potrzebny do realizacji nowego zdania, to często mają problem z doprowadzeniem do końca swojej pracy. Łatwo znajdują sobie wymówkę, aby zająć się czymś innym i nie zmierzyć się z powstałymi trudnościami. W tym miejscu warto podkreślić, że neurotyczne podejście do problemów bardzo bliskie jest rozumieniu pasywności w analizie transakcyjnej. Tak jak wspomniano już w części teoretycznej, pasywność w analizie transakcyjnej wiąże się z nieumiejętnością radzenia sobie w obliczu trudności. Ze względu na pojawiające się emocje, osoba pasywna zaprzestaje wtedy działania lub podejmuje aktywność, która jest nieskuteczna, a jej celem jest głównie rozładowanie napięcia. Taki sposób działania wiąże się również z próbą przerwania odpowiedzialności za własną nieskuteczność na otoczenie.

Osoby o takim podejściu, pracując w grupie, często mają problemy w kontakcie w innymi osobami, z uwagi na swoją nadwrażliwość i chwiejność emocjonalną. Nie nawiązują bliskich relacji, gdyż boją się odrzucenia. Są raczej obserwatorami unikającymi zaangażowania w pracę zespołową. Zdecydowana większość badanych „nigdy” (37,0%) lub „rzadko” (37,0%) przyjmuje taką rolę, pracując z grupie. Dla 18,1% respondentów jest to zachowanie, które „czasami” im się zdarza, natomiast dla 6,5% jest to sytuacja częsta, a dla 1,4% powszechna. Przedstawione wyniki raczej napawają optymizmem ponieważ tylko niewielki odsetek badanych przyjmuje postawę wycofania się z aktywności i rezygnacji ze współpracy grupowej. Warto

jednak podkreślić, że są to te same osoby, które charakteryzują się neurotycznym podejściem do problemów. W tym kontekście ujawniła się bowiem najsilniejsza z zamieszczonych w tabeli 12 korelacji, wynosząca aż 0,47. Zdecydowanie natomiast wspomniana chwiejność emocjonalna i nadwrażliwość, trudności w nawiązywaniu relacji oraz wycofanie nie korespondują z podejściem twórczym (korelacja na poziomie $-0,28$).

3.2.3. Cechy struktury osobowości w ujęciu analizy transakcyjnej a podejście do problemów i podejmowanie ról grupowych

Powyżej przedstawiono ogólną charakterystykę podejść do problemów i łączących się z nimi ról grupowych. Teraz warto przyjrzeć się temu zagadnieniu z nieco innej perspektywy, ponownie odwołując się do założeń analizy transakcyjnej, a dokładniej do uwarunkowań struktury osobowości. Okazuje się bowiem, że zestawienie zarówno charakteryzowanych powyżej reakcji na sytuacje w jakiś sposób nowe, jak i ról przyjmowanych zazwyczaj w grupie ze strukturą osobowości respondentów pokazuje szereg ciekawych korelacji.

Tabela 13. Związek pomiędzy strukturą osobowości respondentów a ich podejściem do problemów i rolą przyjmowaną w grupie (N = 138, $p < 0,05$, wyniki istotne oznaczono kolorem)

Zmienna	Stan Ja								
	RK	RP	RO	E	L	P	DzP	MP	DzN
Podejście do problemów									
twórcze	0,03	-0,08	0,15	0,00	0,31	0,16	-0,27	0,22	0,13
stereotypowe	-0,09	0,01	0,00	0,13	-0,15	-0,07	0,31	-0,19	-0,12
neurotyczne	0,03	0,01	-0,28	-0,16	-0,33	-0,29	0,19	-0,23	-0,07
Rola przyjmowana w grupie									
lider	0,29	-0,28	0,01	0,03	0,18	0,02	-0,32	0,29	0,14
współpracownik	-0,13	0,24	0,26	0,27	0,04	0,15	0,31	-0,03	-0,11
obserwator	-0,02	0,14	-0,24	-0,10	-0,14	-0,24	0,10	-0,24	0,02

Gdzie:

RK – Rodzic Kontrolujący E – Ethos DzP – Dziecko Przystosowane
 RP – Rodzic Praktyczny L – Logos MP – Mały Profesor
 RO – Rodzic Opiekuńczy P – Pathos DzN – Dziecko Naturalne

Źródło: badania własne.

Analizę powyższego zestawienia rozpoczniemy od charakterystyki podejścia do problemów w kontekście zasobów płynących ze struktury osobowości. Patrząc na tabelę 13, można zauważyć, że szczególne znaczenie

w kontekście radzenia sobie z sytuacjami nowymi będą miały dwa obszary Dziecka – Dziecko Przystosowane i Mały Profesor. Oznacza to, że reakcja w sytuacji nieprzewidywalności, nowości warunkowana jest w głównej mierze emocjonalnie, a umiejętność radzenia sobie z napięciem będzie tutaj kluczowa. Co ciekawe, podejście twórcze zdecydowanie odróżnia się od pozostałych dwóch – stereotypowego i neurotycznego. Temu pierwszemu zdecydowanie bowiem sprzyja kateksjonowanie Małego Profesora (korelacja na poziomie 0,22), natomiast ogranicza je zbytne uaktywnianie Dziecka Przystosowanego (współczynnik korelacji wyniósł tutaj $-0,27$). Taki „układ sił” płynący ze struktury Dziecka okazuje się zatem po raz kolejny najbardziej optymalny dla postawy twórczej (patrz rozdz. 3.1). Z kolei podejściu stereotypowemu i neurotycznemu sprzyja rozwinięte Dziecko Przystosowane, przy niskich zasobach płynących od Małego Profesora. W przypadku podejścia stereotypowego korelacja wynosi odpowiednio 0,31 dla Dziecka Przystosowanego i $-0,19$ dla Małego Profesora, w podejściu neurotycznym natomiast silniejszy związek istnieje z ograniczeniem kateksjonowania Małego Profesora – korelacja $-0,23$, a w mniejszym stopniu łączy się ono z uaktywnianiem Dziecka Przystosowanego – korelacja 0,19. W obu jednak przypadkach określone schematy reakcji emocjonalnych, powstałe we wczesnym dzieciństwie, sprzyjają nietwórczemu radzeniu sobie z problemami, uaktywniając zapewne postawę lękową i sprzyjającą działaniu znanemu, wypracowanemu już wcześniej, a przez to bezpieczniejszemu (w przypadku podejścia stereotypowego), lub całkowitej rezygnacji z działania i szukaniu sposobu przerzucenia odpowiedzialności za nie na inne osoby w otoczeniu (w podejściu neurotycznym). W przeciwieństwie do osób podchodzących w sposób twórczy do problemów, pozostałe nie potrafią zaufać intuicji, reagować spontanicznie i podejmować ryzyka działania w niejednoznaczności wynikającej z nowości sytuacji, co jest domeną Małego Profesora. W przypadku podejścia najbardziej destrukcyjnego, czyli neurotycznego, istotny okazuje się także niski stopień rozpoznania własnych uczuć i emocji – ujemna korelacja z Pathosem na poziomie $-0,29$. Wspomniana już wcześniej labilność emocjonalna i nadwrażliwość wynikać zatem może z nieumiejętności autoanalizy własnych reakcji, identyfikowania sygnałów płynących z ciała, rozpoznawania mechanizmów pojawiających się emocji.

Charakteryzując twórcze podejście do zadań cechujących się nowością, warto również podkreślić ujawniające się w powyższym zestawieniu znaczenie Logosu (korelacja na poziomie 0,31). Okazuje się bowiem, że umiejętność racjonalnej oceny rzeczywistości, poszukiwania informacji, ich przetwarzania i wyciągnięcia wniosków oraz koncentracja na faktach sprzyja tego

rodzaju działaniu. Drugi kraniec kontinuum ponownie stanowią w tym kontekście osoby o podejściu neurotycznym: wartość współczynnika korelacji jest niemal dokładnie odwrotna i wynosi $-0,33$. Oznacza to, że im bardziej neurotyczne jest podejście do problemu, tym w mniejszym zakresie wykorzystywany jest w działaniu Logos. Osoby z takim podejściem dyskontują zatem określone fakty, nie dostrzegają ich lub niesłusznie minimalizują ich znaczenie. Z drugiej strony mają tendencję do przewartościowywania pewnych obszarów siebie (np. w zakresie własnych ograniczeń, deprecjonując obraz siebie), innych ludzi (np. ich możliwości) i sytuacji, co skutkuje pasywnością i przrzucaniem odpowiedzialności za własną nieskuteczność na otoczenie.

Wspomnianej powyżej tendencji do pozbywania się odpowiedzialności za własne działania, która jest charakterystyczna dla osób o neurotycznym podejściu do problemów, towarzyszy również niski zakres uaktywniania Rodzica Opiekuńczego. Wyniki badań wskazują bowiem na odwrotną zależność pomiędzy jego kateksjonowaniem a opisywanym podejściem do problemów (współczynnik korelacji wynosi $-0,28$). Oznacza to, że osoby takie cechuje dodatkowo niski stopień dbałości o dobro otoczenia oraz niska empatia. Raczej nie przejmują się one uczuciami innych ludzi, nie odczuwają potrzeby współuczestniczenia i niesienia pomocy innym, koncentrując się najprawdopodobniej na własnych emocjach, z którymi trudno im sobie poradzić.

Powyższy obraz w ciekawy sposób uzupełniają zależności łączące uwarunkowania płynące ze struktury osobowości w kontekście ról najczęściej przyjmowanych przez respondentów w grupie. W pierwszej części niniejszego rozdziału pokazano bowiem, że osoby, które cechuje twórcze podejście do problemów, są również często tymi, które przyjmują przywództwo w grupie. Potwierdzają to niejako również zależności przedstawione w tabeli 13. Podobnie bowiem jak w przypadku zależności ujawniających się w kontekście podejścia do problemu, tak i tutaj istotne znaczenie mają stany Dziecka Przystosowanego i Małego Profesora, przy czym uaktywnianie tego pierwszego nie sprzyja byciu liderem grupowym (korelacja ujemna na poziomie $-0,32$), kateksjonowanie drugiego wręcz przeciwnie – wzmacnia umiejętności przywódcze (korelacja na poziomie $0,29$). Oznacza to, że lider grupowy to osoba, która nie ulega presji otoczenia, nie jest nadadaptatywna, i która jednocześnie potrafi wymyślać niekonwencjonalne rozwiązania złożonych sytuacji, opierając się na własnej intuicji i myśląc nieszablonowo. Podobnie jednak jak w twórczym podejściu do problemów, także tutaj istotne znaczenie ma umiejętność oceny sytuacji, poszukiwania danych oraz podejmowania racjonalnych decyzji, o czym świadczy istotna korelacja ze

stanem Logos na poziomie 0,18. Analizując dalej powyższe zestawienie, można jednak postawić przypuszczenie na temat tego, jakie dodatkowe uwarunkowania pozwalają osobie z twórczym podejściem do problemów stać się liderem grupowym. Przypomnieć bowiem warto, że siłę związku pomiędzy tym sposobem radzenia sobie z nowymi sytuacjami i omawianą tutaj rolą grupową oszacowano wcześniej na poziomie współczynnika korelacji równego 0,29, co oznacza, że twórcze podejście do problemów często łączy się z rolą lidera, ale nie jest to związek bezwarunkowy. Co zatem wyróżnia przywódcę grupowego? Z punktu widzenia analizy transakcyjnej jest to silnie rozwinięty obszar Rodzica Kontrolującego (korelacja na poziomie 0,29) i niski stopień uaktywniania Rodzica Praktycznego (korelacja ujemna na poziomie -0,28). Oznacza to, że lider grupowy to osoba, która w relacjach z innymi nie opiera się na standardowych schematach działania czy algorytmach (Rodzic Praktyczny), a ciągle poszukuje nowości (wcześniejsza korelacja z Małym Profesorem). Potrafi jednocześnie skutecznie nakłaniać innych do przyjęcia jej sposobu myślenia oraz egzekwować zaproponowane przez siebie rozwiązania (Rodzic Kontrolujący). Wracając na chwilę na grunt rozważań edukacyjnych, wydaje się, że tego rodzaju funkcjonowanie będzie kluczowe z punktu widzenia umiejętności, które powinien posiadać nauczyciel. Obraz, jaki wyłania się, wskazuje bowiem, że skuteczny przywódca, to osoba z harmonijnie rozwiniętą osobowością, potrafiąca czerpać zasoby ze wszystkich jej obszarów. Z jednej strony jest to osoba spontaniczna i twórcza, ale potrafiąca realnie oceniać rzeczywistość, a z drugiej taka, która potrafi egzekwować określony sposób funkcjonowania. Można zatem przyjąć, że skuteczny lider w klasie szkolnej to osoba, która jednocześnie „zaraża” pasją, jak i strukturalizuje rzeczywistość oraz stawia określone granice.

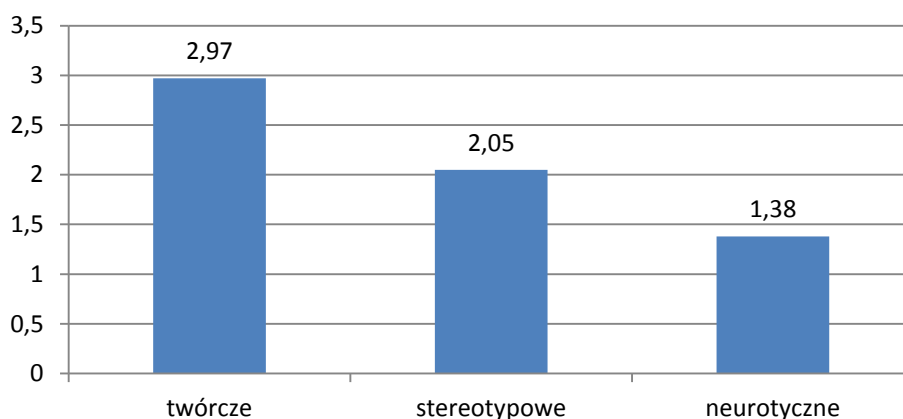
Zupełnie innymi cechami charakteryzują się natomiast osoby, które w grupie wolą działać utartymi schematami i pod dyktando, oraz ci, którzy zupełnie rezygnują z działań, unikając angażowania się. Zaczynając zatem od początku – nie jest zaskoczeniem, że osoby, które pracując w grupie, preferują realizację założonego wcześniej, narzuconego planu, cechuje mocno rozwinięty stan Dziecka Przystosowanego (korelacja na poziomie 0,31 – najwyższa wartość osiągnięta w powyższym zestawieniu), gdyż tego typu działanie, noszące cechy podporządkowania, z zasady jest jego domeną. Okazuje się jednak, że tego rodzaju funkcjonowania, opartego na schematach, mogły one nauczyć się już w dzieciństwie, o czym świadczy korelacja z Rodzicem Praktycznym (współczynnik korelacji równy 0,24). Wskazuje to na znaczne oparcie działania na pewnych automatyzmach i niską potrzebę

analizy sytuacji, rozpoznania jej w sposób obiektywny. Dodatkowo „współpracownicy” w znacznym stopniu kateksjonują Rodzica Opiekuńczego, co zapewne skutkuje tym, że nie chcą sprawić przykrości otoczeniu, dbają o dobre samopoczucie innych, chętnie wykonują swoje zadania dla dobra ogółu w sytuacjach, gdy nie wymagają one podejmowania autonomicznych decyzji. Obraz ten dopełnia fakt znacznego kateksjonowania przez te osoby obszaru Ethosu (korelacja na poziomie 0,27). Oznacza to, że im bardziej osoba działająca w grupie pod dyktando zdaje sobie sprawę z własnej tendencji do działań schematycznych i dbałości o dobro otoczenia, tym bardziej staje się uległa wobec wpływów zewnętrznych. W kontekście tego, co zostało powiedziane, wydaje się, że dla osób tych charakterystyczna mogłaby być pasywna strategia nadadaptacji. Stosowana jest ona bowiem przez osoby, które rezygnują z własnych potrzeb i dążeń, próbując jednocześnie odpowiedzieć na oczekiwania płynące z otoczenia i je zrealizować. Długotrwałe stosowanie nadadaptacji skutkuje ukształtowaniem się postawy zewnętrzsterowanej i brakiem umiejętności wyznaczania sobie autonomicznych celów, a także dyskontowaniem własnych potrzeb. Choć też, mimo że rola współpracownika zawierać może pełne podporządkowanie, to nie musi się tylko do niego ograniczać. Osoba realizująca rolę współpracownika może współuczestniczyć w wypracowywaniu planu, zabierając głos i dzieląc się swoimi pomysłami, co pozwala na tworzenie relacji obustronnie podmiotowej, a nie tylko hierarchicznie podporządkowanej.

Nieco mniej zależności zaobserwowano w kontekście osób, które zupełnie rezygnują z angażowania się w pracę grupową, pozostając jedynie biernymi obserwatorami. Istotne dla ich działania są trzy stany Ja – Rodzic Opiekuńczy, Pathos i Mały Profesor. Przy czym wszystkie korelacje mają tu charakter ujemny, co wskazuje na to, że kateksjonowanie tych stanów nie sprzyja brakowi aktywności w grupie. Próbując zatem przedstawić ogólny obraz takiej osoby, można założyć, że przede wszystkim będzie ona miała problem z rozpoznawaniem własnych uczuć i emocji (ujemna korelacja z Pathosem na poziomie -0,24), co skutkować może reakcjami gwałtownymi o charakterze lękowym, wycofującym. Jednocześnie są to osoby, które w swoim funkcjonowaniu nie są spontaniczne, nie szukają niekonwencjonalnych rozwiązań, nie charakteryzują się pasją działania (ujemna korelacja z Małym Profesorem na poziomie -0,24). Dość obojętne wydają się też im odczucia otoczenia, gdyż ich reaktywność na potrzeby innych ludzi znajduje się na niskim poziomie (ujemna korelacja z Rodzicem Opiekuńczym na poziomie -0,24). Stąd, wydaje się, pochodzić może łatwość w przrzucaniu odpowiedzialności na otoczenie.

3.2.4. Podsumowanie

Centralnym zagadnieniem niniejszego rozdziału było określenie, w jaki sposób badani respondenci podchodzą do sytuacji nowych, nieznanych, określanych w koncepcjach twórczości problemowymi. W dalszej części sprawdzono, w jaki sposób koresponduje to z rolą, jaką najchętniej przyjmują, pracując w grupie. Koncepcja analizy transakcyjnej pozwoliła natomiast wskazać określone uwarunkowania sprzyjające lub ograniczające wspomniany sposób radzenia sobie z problemem oraz przyjmowanie preferowanej roli, a wynikające ze struktury osobowości (wykres 3).



Wykres 3. Uśrednione wyniki dla podejścia do problemów (N = 138)

Źródło: badania własne.

Kończąc rozważania w tym zakresie, warto raz jeszcze przyjrzeć się uśrednionym wynikom uzyskanym przez badanych w kontekście podejścia do problemów i ról grupowych. Mając na uwadze, że odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariusza zostały określone na pięciostopniowej skali, gdzie jeden jej kraniec stanowiły wskazania, iż dane twierdzenie jest w opinii badanego bardzo trafne w kontekście jego osoby, a drugi koniec sugerował, że twierdzenie nie ma zastosowania, możliwe stało się określenie średniej arytmetycznej dla całej badanej grupy. Kodowanie poszczególnych wartości skali było identyczne jak w przypadku odpowiedzi dotyczących wybranych elementów postawy twórczej, gdzie stwierdzeniu „zdecydowanie się zgadzam” przypisywano wartość 4, a stwierdzeniu „zdecydowanie się nie zgadzam” wartość 0.

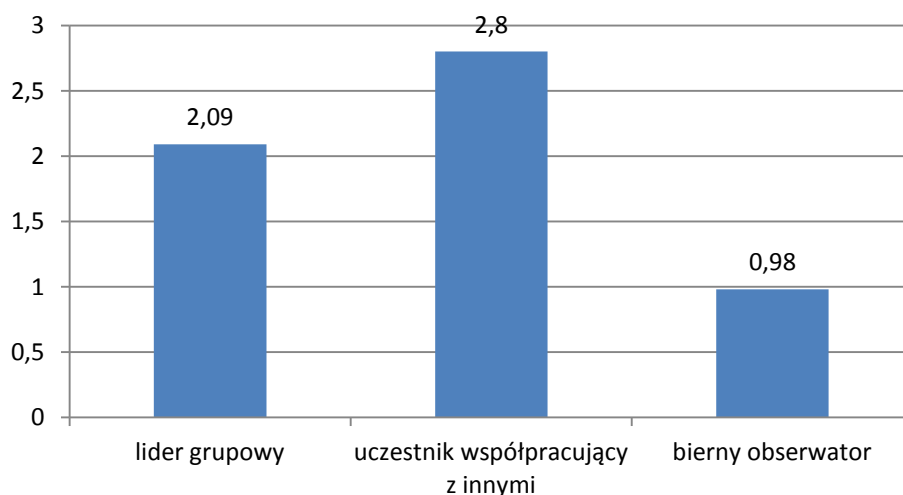
Rozpoczynając zatem od analizy radzenia sobie w nowych sytuacjach, należy zauważyć, że respondenci zdecydowanie określili siebie jako osoby

kreatywne, które samodzielnie poszukują rozwiązań, korzystając przy tym z różnorodnych źródeł. Z deklaracji badanych wynika, że ponad połowa „często”, a co piąty respondent „zawsze” wykazuje się twórczą aktywnością w obliczu problemu. Oznacza to, że nie bazują oni na gotowych strategiach działania, tylko szukają rozwiązań lepszych, doskonalszych, bardziej adekwatnych do zaistniałej, nowej sytuacji. Patrząc na uśrednione wyniki, wartość twórczego podejścia do problemów jest ponad dwukrotnie wyższa niż wartość podejścia neurotycznego, najmniej popularnego wśród badanych. Z deklaracji respondentów wynika, że ponad połowa „rzadko” lub „nigdy” nie stosuje ucieczki jako sposobu rozwiązania problemu, co oznacza, że respondenci najrzadziej postrzegali siebie jako tych, którzy szukają wymówek, żeby uniknąć podejmowania działań. Wolą stawić czoła wyzwaniom, wnikliwie traktując temat i wykazując się kreatywnością lub też, w nieco mniejszym stopniu, posilkują się pierwszym lepszym, oszczędzającym czas, rutynowym działaniem, wykazując podejście stereotypowe. Uzyskane w tym względzie wyniki korespondują z rezultatami uzyskanymi w przypadku postawy twórczej. Widać to choćby na przykładzie cechy odnoszącej się do otwartości na wyzwania i zmianę (rozdział 3.1.5). Na pytanie o to, czy nowe, nieznane sytuacje wzbudzają zainteresowanie i pobudzają do działania, zdecydowana większość respondentów zadeklarowała, że taki bodziec wyzwała u nich aktywność i chęć poszukiwania rozwiązania, co można postrzegać jako twórcze podejście do problemów. Natomiast tylko około 1 na 8 respondentów nie czuje się dobrze, kiedy ma podejmować ryzyko i dokonywać zmian, woli w nowej sytuacji wycofać się z podejmowania aktywności, co można porównać do neurotycznego podejścia do problemów.

Istotne wydaje się także pokazanie, jakie role najczęściej przyjmują w pracy zespołowej osoby biorące udział w niniejszym badaniu. Kodowanie danych wyglądało tutaj identycznie jak w poprzednich przypadkach (wykres 4).

Jak widać, większość badanych określiła siebie jako osoby działające razem z innymi, współpracujące w realizacji zadania, preferujące wypełnianie wcześniej założonego planu. Najlicniejsza grupa, stanowiąca ponad połowę respondentów, zadeklarowała, że „często” przyjmuje rolę wykonawcy, który wraz z innymi członkami zespołu działa według ustalonych reguł. Jest to rola, która wymaga obowiązkowości, zdyscyplinowania, umiejętności współpracy z innymi oraz podporządkowania się poleceniom lidera. Niemniej jest to dość bezpieczna funkcja, ponieważ pozwala uniknąć osobistej odpowiedzialności za ewentualne niepowodzenie realizowanego przedsięwzięcia. Bycie jedną z wielu osób w zespole nie naraża nas na bezpośrednią krytykę, stanowiąc rodzaj parasola ochronnego, dającego poczucie spokoju i stabilizacji.

Jest to rola najbardziej popularna wśród respondentów, aczkolwiek wynik wskazujący przyjmowanie roli lidera jest niewiele niższy, co oznacza, że również ta rola nie jest badanym obca. Co trzeci respondent deklaruje, że „często” staje na czele grupy, organizując jej prace i rozdzielając zadania. Musi reagować na problemy, jakie się pojawiają, modyfikując zakres działań lub sposób realizacji zadania. Zatem na bieżąco winien wykazywać się kreatywnością w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dobrze pełniący swoją rolę lider jest cały czas zaangażowany w pracę grupy, biorąc odpowiedzialność za uzyskane przez niego efekty. Najmniej popularną rolą, jak wynika z deklaracji badanych, jest rola biernego obserwatora działań innych członków grupy. Zdecydowanie najrzadziej respondenci określili siebie jako osoby, które rezygnują z podejmowania aktywności i przerzucają odpowiedzialność za realizację zadania na otoczenie. 40% badanych osób powiedziało, że „nigdy” nie unikało zaangażowania w pracę grupy. Może to wynikać z jednej strony z obawy przed odrzuceniem, bowiem osoba, która nie uczestniczy choćby w minimalnym stopniu w działaniach zespołowych, naraża się na izolację społeczną, ale z drugiej strony z pewnej uogólnionej postawy ku aktywności i współodpowiedzialności grupowej. Warto podkreślić, że ten drugi wniosek wydaje się szczególnie uzasadniony, biorąc pod uwagę sumaryczne wyniki egogramu zaprezentowane w rozdziale 3.1.1. Należy bowiem przypomnieć, że wśród badanych osób bardzo wysoką reprezentację uzyskał obszar Rodzica Opiekuńczego, cechujący się ukierunkowaniem na pomoc i wsparcie dla innych.



Wykres 4. Deklaracje dotyczące preferowanych ról grupowych – wyniki uśrednione (N=138)
Źródło: badania własne.

W dalszej części niniejszego rozdziału sprawdzono, w jaki sposób podejście do problemów łączy się z preferencją ról grupowych. Okazało się, że wspomnianej wcześniej postawie twórczej towarzyszy zazwyczaj rola lidera grupowego. Osoby, które zadeklarowały ten sposób funkcjonowania w obliczu sytuacji nowych i niejednoznacznych, często także dostrzegały u siebie umiejętność kierowania grupą, podejmowania kluczowych decyzji, zaradzania działaniem. Twórczość w podejściu do problemów nie łączy się natomiast z rolą biernego obserwatora – w tym kontekście ujawniła się korelacja o charakterze ujemnym. Zatem osoby otwarte na nowości, samodzielne i potrafiące poszukiwać rozwiązań w różnorodnych źródłach działają, a nie próbują przerzucać odpowiedzialność za to działanie na otoczenie. Ich przeciwieństwo stanowią natomiast osoby, które prezentują neurotyczne podejście do problemów, czyli nie podejmują prób ich rozwiązania i szukają wymówek, żeby nie podejmować aktywności. One preferują rolę biernego obserwatora, rzadko podejmując współpracę, a już na pewno rezygnując z roli lidera grupowego. Ciekawym jest również to, że w niniejszych badaniach nie potwierdziły się początkowe założenia, w których przyjęto, że stereotypowe podejście do problemów będzie korelowało z preferencją dotyczącą współpracy grupowej realizowanej według przyjętego schematu. Okazuje się bowiem, że osoby, które w podejściu do problemów wołają korzystać z wypracowanych wcześniej rozwiązań, często też wycofują się z działania i raczej przyjmują rolę biernego obserwatora działań grupowych. Zdecydowanie jednak nie próbują być ich liderami.

Kolejny etap dociekań badawczych dotyczył związku opisywanych powyżej zagadnień z uwarunkowaniami płynącymi ze struktury osobowości. Tutaj również ujawniły się ciekawe zależności. Okazało się bowiem, że w kontekście podejścia do problemów szczególne znaczenie mają dwa obszary Ja-Dziecka – Dziecko Przystosowane i Mały Profesor. Istotne wydaje się to, że zakres uaktywniania tych obszarów w sposób dość istotny wskazuje na odmienność i specyfikę podejścia twórczego, które wyróżnia się zdecydowanie od podejść pozostałych. Otóż temu pierwszemu sprzyja uaktywnianie najbardziej twórczej i intuicyjnej części Ja, jaką jest Mały Profesor, a ogranicza Dziecko Przystosowane, będące skarbnicą schematów emocjonalnych nabytych w procesie socjalizacji. Pozostałe dwa sposoby radzenia sobie z sytuacjami nowymi, czyli podejście stereotypowe i neurotyczne, cechują się uwarunkowaniami przeciwnymi – dodatnio korelują z uaktywnianiem Dziecka Przystosowanego, a ujemnie z Małym Profesorem. W przypadku podejścia najbardziej destrukcyjnego, czyli neurotycznego, ujawniono dodatkowo inne zależności, wskazujące na to, że przy próbie je-

go likwidacji należy koncentrować się na rozwoju Dorosłego, głównie w obszarze Logosu i Pathosu, a także na uaktywnianiu Rodzica Opiekuńczego.

Szereg zależności udało się ustalić także w kontekście preferowanych przez respondentów ról grupowych. Co więcej, wyniki te potwierdziły niejako współzależność pomiędzy podejściem do problemów a preferowaną rolą, uzupełniając charakterystykę osobowości w kontekście tej drugiej. Okazuje się bowiem, że lider grupowy to osoba, która potrafi analizować dane z pozycji Dorosłego (Logosu), przejąć kontrolę i nakłonić innych do działania z pozycji Rodzica Kontrolującego, a także nie czuje przymusu działania według schematów płynących od Rodzica Praktycznego. Oczywiście charakteryzuje się również działaniem intuicyjnym i nieszablonowym, pochodzącym od Małego Profesora, a także nie działa pod wpływem ograniczeń Dziecka Przystosowanego. Przeciwnieństwem tej roli wydaje się natomiast bierny obserwator działań grupy, który nie potrafi odwoływać się do swoich instynktów opiekuńczych realizowanych względem siebie i innych, stąd nie ma poczucia współodpowiedzialności za efekt działań grupowych. Ma trudności w rozpoznawaniu własnych uczuć i emocji, gdyż w nikłym stopniu korzysta z Pathosu. Nie posiada także potencjału działania kreatywnego, będącego domeną Małego Profesora. W poprzednich częściach rozdziału przedstawiono także charakterystykę osoby, która preferuje działanie wspólne według utartego schematu. Jej cechami charakterystycznymi okazały się: umiejętność korzystania ze schematów działania Rodzica Praktycznego, silnie rozwinięty instynkt opiekuńczy względem siebie i innych członków grupy (Rodzic Opiekuńczy), świadomość własnych uwarunkowań płynących z obszaru Rodzica, a także istotnie rozwinięty obszar Dziecka Przystosowanego, który sprzyja umiejętności podporządkowania się.

Powyższe analizy ujawniają potencjał umożliwiający rozwój aktywności twórczej w obliczu problemu, a także ćwiczenie umiejętności stawania na czele grupy i skutecznego kierowania jej działaniami. Ma to bezsprzecznie istotne znaczenie dla działalności edukacyjnej. Korzystając z przedstawionych powyżej charakterystyk, możemy w sposób planowy oddziaływać na strukturę osobowości uczniów i aktywizować te obszary Ja, które sprzyjać będą kreatywności w podejściu do problemów, a ograniczać funkcjonowanie stereotypowe, schematyczne czy nawet neurotyczne. Podobnie jak w przypadku charakterystyki wybranych elementów postawy twórczej, tak i tutaj na pierwszy plan wysuwa się rozwój i kształtowanie obszaru Dorosłego, we wszystkich jego formach, a także uaktywnianie i wydobywanie potencjału tkwiącego w Dziecku, głównie w zakresie Małego Profesora, ale też Dziecka Naturalnego. W jaki sposób problematyka ta jest widziana przez adeptów do zawodu nauczyciela, zaprezentowane zostanie w rozdziałach kolejnych.

3.3. Charakterystyka „dobrego nauczyciela” w opinii przyszłych pedagogów

3.3.1. Założenia badawcze

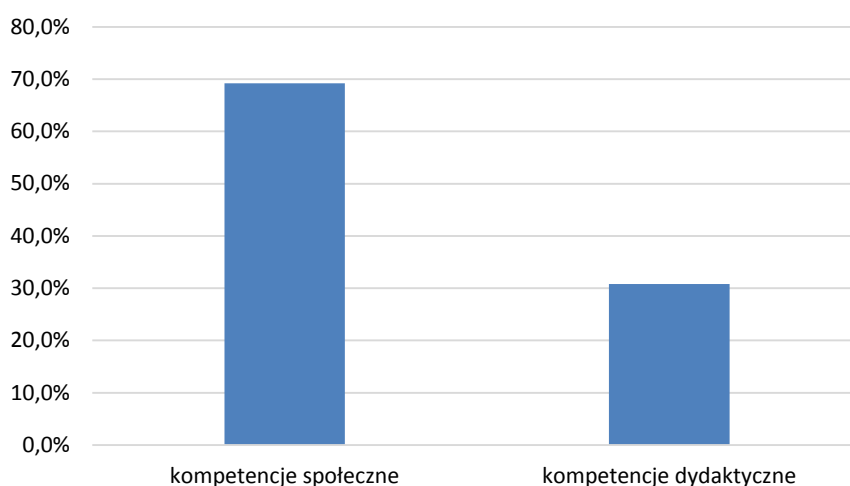
Celem badań tej części projektu realizowanego przez autorki było określenie obrazu dobrego nauczyciela, funkcjonującego w świadomości przyszłych pedagogów. Sprawdzenie, w jaki sposób ideał nauczyciela definiują osoby, które za chwilę dostaną dyplom ukończenia studiów pedagogicznych, uprawniający ich do podjęcia pracy w tym zawodzie. Z jednej strony mają one bogate doświadczenie uczniowskie – miały kontakt z wieloma nauczycielami, na różnych etapach kształcenia, z drugiej strony mają też wiedzę i pewne doświadczenie pedagogiczne, zdobyte chociażby w trakcie wielogodzinnych praktyk zawodowych. Ponadto wiążą swoją przyszłość z pracą z dziećmi i młodzieżą, na których rozwój i aktywność twórczą będą mieli w niedługim czasie wpływ. W kontekście kształcenia adeptów do zawodu nauczycielskiego warto jest zatem poznać, co myślą przyszli pedagodzy na temat prawidłowego wypełniania swojej roli zawodowej. W badaniu udział wzięły 102 osoby, z czego 100 zdecydowało się na udzielenie odpowiedzi w tej kwestii. Respondentów poproszono o scharakteryzowanie dobrego nauczyciela poprzez dokończenie zdania: „*Dobry nauczyciel to Twoim zdaniem osoba, która...*”. Aby zachęcić badanych do pełniejszej, niż tylko podawanie skojarzeń, wypowiedzi na ten temat, zaproponowano im opisanie 3 czynników, ich zdaniem najistotniejszych, które składają się na bycie dobrym nauczycielem. Analiza wizerunku nauczyciela stworzonego przez przyszłych pedagogów została dokonana w odniesieniu do dwóch aspektów: podejmowania przez nauczyciela aktywności twórczej oraz jego struktury osobowości. Zdiagnozowano, które stany Ja najczęściej przejawiają się w wypowiedziach badanych oraz czy i na ile w ich opisie pojawiają się elementy związane z jego kreatywnymi działaniami.

W zasadach dydaktycznych pedagogiki twórczości podkreśla się przede wszystkim wagę cech i umiejętności nauczyciela, które warunkują skuteczną realizację celów kształcenia i wychowania w procesie edukacji. Tylko twórczy nauczyciel stworzy uczniowi przestrzeń do samodzielnego myślenia, stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi. To od jego kompetencji składających się na dobre funkcjonowanie w zawodzie zależy budzenie, ciągłe aktywizowanie i mobilizowanie ucznia do działań ukierunkowanych na rozwijanie swoich możliwości i dokonywanie pozytywnych, przyszłościowych zmian. Koncepcja analizy transakcyjnej zakłada natomiast, że skuteczny nauczyciel to taki, który potrafi korzystać z zasobów własnej struktury osobowości i świadomie modeluje zakres uaktywniania poszczególnych stanów tak, by wykonywać swoją pracę jak najefektywniej. Przyjmuje się przy tym, że naczelnym celem edukacji jest wzmocnienie stanu Ja-Dorosły ucznia, w efekcie czego stanie się on jednostką samodzielną i samostanowiącą, umiejącą racjonalnie ocenić własne możliwości i otaczającą go rzeczywistość. Rozwój tego obszaru możliwy jest tylko w kontakcie z drugim Dorosłym, stąd istotne znaczenie ma symetryczna komunikacja w relacji wychowawca – wychowanek. Istotne jest jednak również to, że poziom psychologiczny tego kontaktu powinien dość często rozgrywać się na poziomie Dziecko – Dziecko, dzięki czemu możliwe stanie się зараżenie ucznia pasją i ciekawością świata, co sprzyja kształtowaniu postawy twórczej, nastawionej na rozwój i samodzielne poszukiwanie wiedzy.

3.3.2. „Dobry nauczyciel” – perspektywa pedagogiki twórczości

Wypowiedzi badanych opisujące „dobrego nauczyciela” poddano analizie pod kątem jego umiejętności pedagogicznych, które wraz z omówioną poniżej strukturą osobowości idealnego nauczyciela składają się na pewną całość, charakteryzującą jego sposób zawodowego funkcjonowania. Można powiedzieć, że kompetentny nauczyciel to profesjonalista, który w oparciu o bogatą wiedzę i praktyczne doświadczenie potrafi efektywnie realizować zadania powierzone mu przez szkołę, odpowiadając na potrzeby rozwojowe uczniów, z którymi pracuje. K. Konarzewski opisuje nauczyciela w następujący sposób „To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca sobie podopiecznych. To uczonej w swej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, ale też szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata, pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swym życiem – zarówno publicznym, jak i prywatnym –

daje przykład wychowawczych cnót¹⁶⁸. Nauczyciel zatem ma posiadać zarówno znakomitą wiedzę, jak i umiejętność jej przekazywania, czyli powinien skutecznie nauczać, a także właściwie organizować proces wychowawczy, utrzymując dobry kontakt z uczniem. Który z tych elementów jest najistotniejszy w byciu dobrym nauczycielem zdaniem przyszłych pedagogów? Analiza wypowiedzi respondentów pozwoliła na wyróżnienie wielu czynników konstytuujących obraz dobrego nauczyciela. Tworzą one zbiór cech składających się na kompetencje nauczyciela, czyli zdolności potrzebne do prawidłowego wykonywania powierzonych mu obowiązków, oraz jego styl pracy, czyli sposób postępowania, reguły i zasady, które wyznaczają podejmowane przez niego działania na rzecz stymulowania potencjału twórczego ucznia. Przyjrzymy się, jak kształtowały się wyniki badań w tym obszarze.



Wykres 5. *Dobry nauczyciel to...* – kompetencje nauczyciela (N = 100)

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że zdaniem większości respondentów dobry nauczyciel to osoba niezwykle zaangażowana w pracę wychowawczą z dziećmi i młodzieżą. To bardziej wychowawca niż specjalista dydaktyk. Powinien posiadać przede wszystkim kompetencje społeczne, czyli umiejętności potrzebne do budowania prawidłowych relacji z uczniem, które dają mu poczucie bezpieczeństwa, stwarzają przestrzeń do wypowiadania własnego zdania, rozwijania dojrzałej postawy życiowej. Nauczyciel

¹⁶⁸ K. Konarzewski (red), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 148.

powinien być empatyczny, wrażliwy, pomocny, powinien umieć słuchać i próbować zrozumieć ucznia. Niemal 7 na 10 wypowiedzi respondentów (69%) dotyczących wizerunku dobrego nauczyciela odnosiło się właśnie do umiejętności komunikacyjnych, prawidłowego porozumiewania się, budowania więzi i atmosfery wzajemnego zaufania. Dobry nauczyciel to osoba, która:

- *Jest cierpliwa, otwarta, potrafi wczuć się w sytuację drugiej osoby.*
- *Jest otwarta na uczniów i jest dla uczniów, akceptuje ich takimi, jakimi są.*
- *Potrafi komunikować się z uczniami w taki sposób, aby w każdej sytuacji się z nimi porozumieć.*
- *Jest cierpliwa, potrafi słuchać.*

Z opisu respondentów wyłania się obraz osoby, która ma umiejętność aktywnego słuchania. Potrafi skupić uwagę na uczniu i daje mu możliwość powiedzenia tego, z czym przychodzi, co jest dla niego ważne. Dobry nauczyciel jest cierpliwy i koncentruje się na wypowiedzi ucznia, daje mu możliwość „wygadania się”, dzięki czemu może rozeznać się w jego sytuacji i problemach. Tym sposobem okazuje mu zainteresowanie, szacunek dla jego myśli i uczuć oraz zrozumienie (*jest dla uczniów, akceptuje ich takimi jakimi są*). Udziela mu, mówiąc językiem analizy transakcyjnej, pozytywnych głasków (*positive strokes*), które wyrażają uznanie wartości i akceptację drugiej osoby. Są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania i budowania poczucia własnej wartości. Można powiedzieć, że w wypowiedziach badanych pojawia się dość silna uczniowska potrzeba zauważenia, którą tak trudno zaspokoić w szkole. Bardzo często nauczyciel nie ma czasu na wysłuchanie ucznia, skupia się głównie na przekazaniu treści, a potem sprawdzeniu, czy zostały one przyswojone. Jest to relacja instrumentalna, ukierunkowana na przekazywanie informacji, a nie interpersonalna, nastawiona na budowanie relacji. A to właśnie tej drugiej najwyraźniej oczekują uczniowie, jeśli potraktować opinie przyszłych pedagogów jako efekt braku tego rodzaju zachowań nauczyciela w ich dotychczasowej praktyce szkolnej.

W tej grupie wypowiedzi badanych można było odszukać wiele opinii wskazujących na potrzebę realizacji zasady facylitacji przez nauczyciela. Jest to jedna z zasad pracy pedagogicznej, tworzącej klimat wychowawczy sprzyjający twórczości, która została opisana przez K.J. Szmida¹⁶⁹. Dobry nauczyciel jest osobą, której zadaniem jest ułatwienie procesu uczenia się poprzez akceptację ucznia, udzielanie mu wsparcia, bycie autentycznym i uczciwym w kontakcie z nim oraz otwartym na jego potrzeby. Pokazują to przykładowe wypowiedzi charakteryzujące dobrego nauczyciela:

¹⁶⁹ Por. K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, s. 271–272 oraz tegoż, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli...*, s. 39–41.

- *Mentor, pomocny, ciekawy i chętny do poznawania świata i ludzi.*
- *Powinien zachowywać się i postępować w sposób, który naucza, np. jeśli uczy o lojalności, sprawiedliwości, dokładnie taki powinien być, a nie zaprzeczać własną osobą głoszone teorie.*
- *[...] dobry nauczyciel powinien cechować się takimi cechami charakteru, jak uczciwość, szczerłość, empatia. Powinien też być osobą kompetentną, wyrozumiałą, pomocną.*

Najważniejsze umiejętności, jakie zdaniem K.J. Szmida charakteryzują facylitatora, to uczuciowe współbrzmienie z uczniami, czyli empatia i wrażliwość na ich uczucia, która pozwala na zrozumienie i patrzenie na świat ich oczami. Autentyczność w kontaktach, przejawiająca się w prawdziwości, uczciwości, co można odczytać w słowach respondentów mówiących o tym, że nauczyciel powinien zachowywać się zgodnie z tym, czego naucza (*jeśli uczy o lojalności, sprawiedliwości, dokładnie taki powinien być, a nie zaprzeczać własną osobą głoszone teorie*). Powinien też być asertywny, czyli wyrażać bezpośrednio swoje uczucia, myśli i przekonania, z poszanowaniem uczuć myśli i przekonań uczniów. Powinien też akceptować uczniów takimi, jakimi są, co pojawiło się już wcześniej w wypowiedziach badanych. To wszystko składa się na styl pracy, który wspiera ucznia w rozwijaniu jego podmiotowości, samodzielności i niezależności.

Oprócz kompetencji społecznych, badani zwrócili również uwagę na kompetencje dydaktyczne, jako ważne dla wizerunku dobrego nauczyciela. Dla 31% respondentów istotne jest, aby nauczyciel był osobą, która ma wiedzę z danej dziedziny i potrafi ją przekazać uczniowi. Jest też osobą, która doskonali swój warsztat pracy. Ich zdaniem, dobry nauczyciel to specjalista, fachowiec, ekspert, mający wysokie kwalifikacje z przedmiotu, którego uczy. To oznacza, że powinien ciągle pogłębiać swoją wiedzę i zdobywać nowe doświadczenie. Ponadto posiada kompetencje metodyczne i potrafi zorganizować proces nauczania tak, aby wywołać skuteczne uczenie się ucznia. Stosuje odpowiednie metody i środki dydaktyczne. Dobry nauczyciel to osoba, która:

- *Stale podnosi swoje zawodowe kwalifikacje poprzez uczestnictwo w szkoleniach i kursach.*
- *Posiada odpowiednie kompetencje, przygotowanie merytoryczne i metodyczne potrzebne w pracy z uczniami.*
- *Jest ekspertem w swojej dziedzinie, prowadzi zajęcia na temat, umie w sposób zrozumiały przekazać wiedzę.*
- *Ma wysokie kwalifikacje i szeroką wiedzę w dziedzinie, w której się specjalizuje.*
- *Materiał do nauczania przekazuje w sposób jasny i klarowny.*
- *[...] posiada odpowiednią wiedzę, którą potrafi przekazywać swoim wychowankom.*

H. Hamer podkreśla znaczenie zarówno umiejętności specjalistycznych, czyli posiadanej przez nauczyciela wiedzy przedmiotowej, która wymaga nieustannego doskonalenia poprzez różnorodne formy doształcania się, jak i umiejętności przygotowania zajęć oraz prowadzenia lekcji. Szczególnie istotne jest właściwe rozplanowanie toku zajęć, sprecyzowanie celów, jakie nauczyciel chce osiągnąć, oraz ich operacjonalizacja, czyli wyraźne określenie tego, co mają zrobić uczniowie, aby opanować materiał, a także określenie technik zachęcających uczniów do aktywności oraz dostosowanie każdorazowo metod nauczania do tematu i celu lekcji. Zdaniem autorki, dobranie najbardziej efektywnego sposobu postępowania z uczniami w trakcie zajęć jest trudnym zadaniem i wymaga całego szeregu umiejętności dydaktycznych, dlatego tak ważne jest ich kształcenie u przyszłych nauczycieli¹⁷⁰.

W odniesieniu do kompetencji dydaktycznych można odnaleźć liczne wypowiedzi respondentów, które wskazują na jedną z zasad twórczego stylu pracy nauczyciela, a mianowicie zasadę przeciwdziałania przeszkodom utrudniającym twórczy rozwój uczniów¹⁷¹. Zdaniem badanych, nauczyciel powinien służyć pomocą w pokonywaniu trudności, motywować i mobilizować ucznia do nauki odpowiednimi metodami, technikami i środkami.

Przykłady wypowiedzi – dobry nauczyciel:

- *Potrafi dostosować sposoby nauczania do jednostki.*
- *Prowadzi praktyczne, ciekawe zajęcia, wzbogacone o gry, dyskusje, wycieczki.*
- *Powtarza materiał tak, żeby każdy zapamiętał.*
- *Negocjuje z uczniem jego plan rozwoju, pomaga w realizacji zadań.*
- *Wspiera uczniów w rozwijaniu osobowości, zainteresowań, pasji.*

Nauczyciel powinien tak prowadzić lekcje, żeby umożliwić uczniowi odniesienie sukcesu edukacyjnego i podnieść jego wiarę we własne możliwości. Może posiłkować się różnymi formami zajęć, łączyć prace indywidualne z pracami w parach i małych grupach, modyfikować ćwiczenia tak, aby dostosować je do potrzeb danej klasy, grupy lub indywidualnego ucznia. Wszystko po to, aby niwelować przeszkody i inspirować do wysiłku poprzez przydzielanie zadań dostosowanych do zdolności uczniów.

Ostatnim elementem, na jaki warto zwrócić uwagę, to wypowiedzi wskazujące na zasadę osobistej twórczości nauczyciela¹⁷², która może

¹⁷⁰ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994, s. 25–35.

¹⁷¹ Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, s. 271–272 oraz tegoż, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli...*, s. 45–49.

¹⁷² Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, s. 271–272 oraz tegoż, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli...*, s. 49–50.

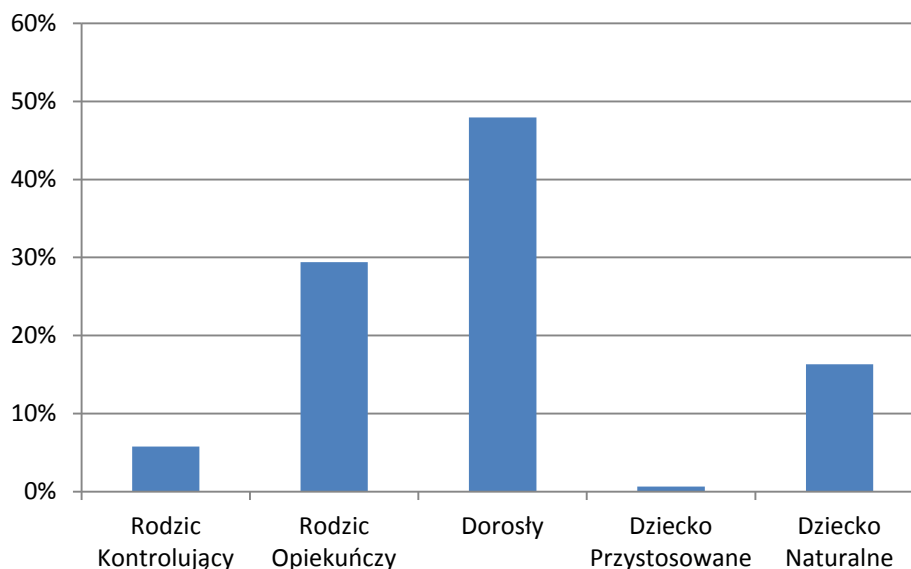
wspierać zarówno jego kompetencje społeczne, jak i dydaktyczne. W opinii respondentów dobry nauczyciel powinien być osobą kreatywną, która realizuje swoje pasje, dzięki czemu potrafi rozpoznać i docenić twórczość swoich uczniów, np. ich pomysłowość, niekonwencjonalne działania, odwagę w zadawaniu pytań. Dzięki temu nauczyciel nawiązuje bliski kontakt z uczniem, stając się dla niego wzorem osobowym. Jednocześnie poprzez swoje zaangażowanie w to, co robi, potrafi zarażać uczniów nową aktywnością. Taka umiejętność pozwala mu także modyfikować i udoskonalać swój warsztat pracy tak, aby efektywnie uczyć.

- *Ma dobrą wyobraźnię – jest osobą twórczą, ma wiele ciekawych pomysłów, jeśli chodzi o realizację zajęć.*
- *Osoba, która pracuje z dziećmi lub młodzieżą, bo takiego dokonała wyboru świadomie i lubi to robić i spełnia się dzięki takiej pracy.*
- *Potrafi zachęcić w niespotykany sposób uczniów do uczestnictwa w zajęciach.*
- *Umie pokierować uczniami, aktywizować i motywować do działania.*

Ten ostatni czynnik, mówiący o tym, że dobry nauczyciel to twórczy nauczyciel, choć wymieniony na końcu, jest niezwykle istotny, bo jest chyba kwintesencją wykonywania tego zawodu. Pierwiastek twórczy to coś, co wyróżnia dobrego nauczyciela ze zbiorowości bardzo wielu nauczycieli po prostu wykonujących ten zawód. Mobilizuje go do ciągłego poszukiwania, doskonalenia się, odkrywania nowych rzeczy wraz z uczniami, których potrafi zarażać swoją pasją i zachęcać w niespotykany, twórczy sposób do działania.

3.3.3. „Dobry nauczyciel” – perspektywa analizy transakcyjnej

Obrazowi dobrego nauczyciela stworzonemu przez respondentów przyjrano się także z punktu widzenia analizy transakcyjnej, określając obszary Ja, które ich zdaniem powinny dominować w jego funkcjonowaniu. Wypowiedzi osób biorących udział w badaniu podzielono na kategorie, przyporządkowując je do poszczególnych stanów Ja wyróżnionych w analizie transakcyjnej w podziale funkcjonalnym. Podziału dokonano jedynie w kontekście wypowiedzi bezsprzecznie sugerujących dany stan, pomijając te, które były niejednoznaczne lub wskazywały na cechy wynikające z posługiwania się przez nauczyciela kilkoma (lub wszystkimi) obszarami Ja. Analiza tych wypowiedzi zostanie przedstawiona w dalszej części niniejszego rozdziału. W tym miejscu charakterystyka odwołuje się do 313 cech lub ich opisów wskazanych przez osoby badane, które ich zdaniem określają dobrego nauczyciela. Procentowy rozkład tych wypowiedzi prezentuje wykres 6.



Wykres 6. Dobry nauczyciel to... – dominujące obszary Ja (N = 313)

Źródło: badania własne.

Jak widać, dominującym obszarem, na który zwracali uwagę badani, jest Ja-Dorosły. Przejawiało się to w wypowiedziach respondentów wskazujących na to, że dobry nauczyciel to osoba, która jest:

- *Odpowiedzialna;*
- *Posiada kwalifikacje odpowiednie do nauczania danego przedmiotu. Metodyczne, jak i merytoryczne; Posiada dużo wiedzy, jest wykształcona;*
- *Sprawiedliwa – ocenia każdego tak samo;*
- *Zdecydowana.*

Warto zwrócić uwagę na to, że charakterystyka dobrego nauczyciela w zakresie Dorosłego odwołuje się zarówno do obszaru relacyjnego w kontakcie z uczniem (np. *Jest sprawiedliwy*), jak i do jego umiejętności zawodowych, związanych z aspektem czysto dydaktycznym (np. *Posiada dużo wiedzy, jest wykształcona*). Ten drugi aspekt jednak zdecydowanie dominował. Aż 34 (11%) wypowiedzi osób badanych sugerowały, że dobry nauczyciel to osoba przede wszystkim posiadająca szeroką i dogłębną wiedzę, stale podnosząca swoje kwalifikacje i sprawnie posługująca się warsztatem metodycznym. Na drugim miejscu badani podkreślili, że ich zdaniem pedagog powinien być przede wszystkim osobą sprawiedliwą. Wskazało na to 18 osób (6% odpowiedzi).

Przypomnijmy, że Ja-Dorosły jest najbardziej racjonalnym obszarem funkcjonowania człowieka. Czasami określa się go nawet mianem komputera, gdyż jego podstawową funkcją jest zbieranie danych pochodzących tak z otoczenia, jak i od pozostałych dwóch stanów Ja i podejmowanie decyzji dotyczącej funkcjonowania. Dorosły jest też jedynym obszarem, który pozwala człowiekowi na działanie w pełni świadome. To on posiada umiejętność analizy zasobów płynących z pozostałych dwóch stanów i wykorzystywania ich w efektywny sposób. Dodatkowo jedynie w kontakcie z Dorosłym nauczyciela kształtować się może ta sama struktura w osobowości ucznia. Intuicja badanych, wskazująca pośrednio na ten obszar, wydaje się zatem uzasadniona. Jednocześnie warto jednak zwrócić uwagę na to, że forma, w jakiej pojawiały się niektóre wypowiedzi respondentów, może wskazywać na braki, jakie w tym zakresie odczuwali oni w przeszłości w kontaktach z własnymi nauczycielami. Część wypowiedzi miała bowiem charakter emocjonalny – przykładowo: *Zachowuje tajemnicę!, Nie znęca się nad uczniami*. Wskazuje na to zarówno zapis (wykrzyknik na końcu zdania), jak i dobór słów („znęca się”).

Znacząca liczba wypowiedzi badanych sugeruje jednocześnie, że nauczyciel to osoba, którą powinna cechować postawa opiekuńcza względem uczniów. Obszar Rodzica Opiekuńczego wskazany był aż w 92 wypowiedziach, co stanowi niemalże 30% odpowiedzi, przy czym sugestie respondentów były tutaj dość zróżnicowane pod względem intensywności. Pojawiały się bowiem wypowiedzi stosunkowo neutralne, jak te, w których badani postulowali, by nauczyciel był osobą cierpliwą i wyrozumiałą. Wydaje się to postulat dość oczywisty, szczególnie jeśli mieć na uwadze osobę pracującą z młodszymi dziećmi. Wskazywano również na otwartość względem potrzeb podopiecznych (np. *Dbaj o dobro dziecka, o jego potrzeby, Nie myśli tylko o suchym przekazywaniu informacji, ale również o uczniach, którzy mogą mieć trudności i problemy, Na pierwszym miejscu stawia ucznia, jego [dziecka – przypis A.P.] dobro*). Część badanych oczekuje jednak, by nauczyciel realizował opiekę także poza klasą szkolną (np. *Pomaga uczniom nie tylko w ramach zajęć*) i był gotowy na poświęcenia (np. *Lubi dzieci, jest gotowa poświęcić się dla nich*). Pojawiały się także sugestie, które wskazują, że nauczyciel powinien przede wszystkim ochraniać swych uczniów i nie narażać ich na dyskomfort psychiczny (np. *Nauczyciel to również bardzo dobry pedagog, który jest miły i nie stresuje uczniów w żaden inny sposób; Nie krzyczy, nie straszy; Jest miła i uśmiechnięta*). Biorąc pod uwagę, że grupę respondentów stanowili przyszli pedagodzy, te ostatnie wypowiedzi budzić mogą pewien niepokój. Zgodnie bowiem z opisywaną w rozdziale 1.6.4 kon-

cepcją pasywności transakcyjnej, tego rodzaju relacja z nauczycielem prowadzić może do rozwoju symbiozy, a w jej następstwie do funkcjonowania w pasywności i korzystania z pełnego wachlarza strategii pasywnych. Niemiejszy wniosek nie ma oczywiście na celu wskazania, że proces edukacji powinien być realizowany w atmosferze stresu i przemocy psychicznej, jaką jest krzyk czy zastraszanie. Warto jednak pamiętać, że w procesie nabywania nowych wiadomości i umiejętności zawsze pojawiają się trudności i związane nimi napięcie¹⁷³. Całkowita ich eliminacja jest niemożliwa. Zbyt- nia ochrona prowadzić może natomiast do rozwoju pasywności we wszystkich jej odmianach. Warto, by adepci do zawodu nauczyciela zdawali sobie z tego sprawę.

Kolejnym obszarem Ja, na który zwróciła uwagę znacząca część respondentów, bo 16% (51 wypowiedzi), jest Dziecko Naturalne. W tym miejscu warto odwołać się do badań, które były w podobnym kontekście prowadzone w gimnazjach 2011 roku¹⁷⁴. Uczniowie, z którymi prowadzone były wtedy rozmowy, wskazywali z jednej strony na potrzebę naturalnego i spontanicznego kontaktu z nauczycielami, a z drugiej pokazywali deficyty, jakie w tym zakresie ujawniają pedagodzy. Potwierdzone to zostało również w badaniu samych nauczycieli – licząca 203 osoby grupa badawcza, składająca się z nauczycieli różnego szczebla, wypełniła kwestionariusz „Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja” autorstwa A. Pierzchały i A. Sarnat-Ciastko. Dziecko Naturalne okazało się najslabiej kateksjonowanym obszarem w strukturze osobowości nauczycieli¹⁷⁵.

W omawianych tutaj badaniach respondenci wskazują natomiast na znaczenie tego obszaru dla efektywnego funkcjonowania nauczyciela. Zauważają bowiem, że dobry nauczyciel to taki, który między innymi potrafi poprowadzić zajęcia w sposób ciekawy. Dziecko Naturalne ujawnia się również w spełnieniu, w powołaniu do zawodu oraz pasji. Wskazują na to takie przykładowo stwierdzenia badanych: *Swoją pracę wykonuje z pasją; [osoba – przypis A.P.] Która wybrała swój zawód z pasji i czuje, że będzie pracowała w swoim zawodzie na 100%; Z radością uczy, nie jest do tego znużony, tzn. „nauczyciel z powołania”; Inspiruje uczniów do działania, ma swoją pasję*. Okazuje się zatem, że satysfakcja zawodowa i spełnienie w zawodzie

¹⁷³ Pisze o tym między innymi E. Gruszczyk-Kolczyńska, wskazując na potrzebę zaistnienia w procesie edukacji tzw. trudności zwykłych, które mają charakter rozwojowy i umożliwiają nabywanie nowych wiadomości i umiejętności (E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2006, s. 7–8).

¹⁷⁴ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*

¹⁷⁵ Tamże, s. 241–255.

ma kluczowe znaczenie dla jakości pracy. Jest to niezwykle istotne również z tego powodu, że znacząca część nauczycieli we wspomnianych wcześniej badaniach (68%) ma poczucie, że ich praca nie jest darzona szacunkiem społecznym, co w znaczący sposób może wpływać na satysfakcję i poczucie spełnienia zawodowego¹⁷⁶. Respondenci zwracali także uwagę na pogodne usposobienie nauczyciela jako kwestię kluczową dla jakości jego pracy (np. *Dobrze dogaduje się z uczniami, jest lubiany, wesoły; Powinien „zarażać” pozytywną energią; Jest wesoły – można z nim pożartować i się pośmiać*), a także na twórcze podejście do obowiązków zawodowych (np. *Ma dużo kreatywnych pomysłów; Ma dobrą wyobraźnię – jest osobą twórczą, ma wiele ciekawych pomysłów, jeśli chodzi o realizację zajęć*), co również jest domeną Dziecka Naturalnego.

Co ciekawe, jedynie 6% badanych za kluczowe dla kompetencji nauczyciela uznało cechy świadczące o jego działaniu z pozycji Rodzica Kontrolującego. Warto zauważyć, że jest to obszar, w którym tradycyjnie nauczyciele funkcjonują najczęściej. Badani zwrócili jednak uwagę tylko na dwie cechy będące w ich opinii pozytywnymi. Po pierwsze uznali, że nauczyciel powinien być stanowczy – *Osoba, która jest cierpliwa i stanowcza; Jest wyrozumiały, a jednocześnie stanowczy, uczniowie mają do niego zaufanie*. Patrząc na te stwierdzenia, nietrudno jednak dostrzec, że w opinii badanych Rodzic Kontrolujący powinien być w pewien sposób równoważony przez Rodzica Opiekuńczego. To jego domeną są przecież zarówno cierpliwość, jak i wyrozumiałość. Po drugie, nauczyciel w opinii respondentów powinien być wymagający – *Potrafi słuchać, wymagający, ale zarazem nie przesadza; Jest wymagająca względem siebie i względem uczniów, ale trzyma się zawartych z uczniami kontraktów i programów*. Trzeba zwrócić uwagę na to, że cecha ta, choć charakterystyczna dla Rodzica Kontrolującego, tutaj w pewien sposób zbliżona została do Dorosłego. Badani w przeważającej większości przypadków stawiali bowiem jakiś dodatkowy warunek – wymagający, ale bez przesady, lub wymagający, ale konkretny i konsekwentny w ustaleniach, czy przykładowo wymagający, ale empatyczny. Takie funkcjonowanie wymaga od nauczyciela kluczowej cechy, określanej w analizie transakcyjnej jako autonomia (patrz rozdz. 1.6.4). Zakłada ona dobrze rozwinięty obszar Ja-Dorosły, który potrafi wykorzystywać zasoby płynące z pozostałych dwóch stanów i w sposób świadomy i efektywny je wykorzystywać. Stwierdzenia jak te powyższe zostały zakwalifikowane jako Rodzic Kontrolujący z powodu dominacji cech charakterystycznych dla tego obszaru. Widać jed-

¹⁷⁶ Tamże, s. 266–267.

nak, że badani oczekują rozwagi i ostrożności w korzystaniu z tego stanu Ja przez nauczyciela.

W wypowiedziach respondentów pojawiły się jednak także określenia bardziej jednoznacznie wskazujące na umiejętność zrównoważonego korzystania ze wszystkich stanów Ja. Przykładowo stwierdzenie *Ma indywidualne podejście do wychowanka* wskazuje na umiejętność rozpoznania i dopasowania się do potrzeb każdego ucznia. Dominujące znaczenie w procesie diagnostycznym będzie tu miał oczywiście Dorosły, jednak wyjście naprzeciw oczekiwaniom podopiecznego może już wymagać integracji wszystkich stanów, tak by w sytuacji, gdy potrzebna jest pomoc, uruchomić Rodzica Opiekuńczego, gdy stanowczość – Kontrolującego, rozładowanie atmosfery – Dziecko Naturalne, a efektywne przekazanie wiedzy – Dorosłego. Natomiast w wypowiedziach typu *Jest autorytetem dla uczniów (osobą, która stanowi wzorzec postępowania dla swoich podopiecznych); Jest charyzmatyczna; Wychodzi poza schemat uczenia przedmiotu. Nie jest tylko nauczycielem matematyki, ale także mentorem a nawet MISTRZEM* widać, że badani oczekują od nauczyciela mądrości pochodzącej ze wszystkich obszarów Ja. Powinien on, ich zdaniem, stać się wzorem do naśladowania, a zatem nie tylko nauczycielem, ale przede wszystkim wychowawcą.

Jedynym stanem Ja, który do tej pory nie został scharakteryzowany, jest Dziecko Przystosowane. Stało się tak z tego powodu, że jego reprezentacja w wypowiedziach badanych była bardzo znikoma. Pojawiły się jedynie dwa tego typu stwierdzenia, co stanowi niespełna 1% odpowiedzi. W pierwszym z nich badany zwrócił uwagę, że dobry nauczyciel to osoba, która *stara się dostosować do potrzeb uczniów*. W tym przypadku odwołano się do dosłownego znaczenia użytych słów i zdecydowano o zakwalifikowaniu stwierdzenia do wspomnianego obszaru. „Dostosowanie” oznacza bowiem pewnego rodzaju uległość w kontakcie, przy czym autorki zdają sobie sprawę, że trudno jednoznacznie stwierdzić, co badany miał na myśli. Równie dobrze mogło przecież chodzić o umiejętność rozpoznania i efektywnej odpowiedzi na potrzeby wychowanka, a to byłaby już domena Dorosłego. W drugim przypadku osoba badana zasugerowała, że nauczyciel powinien być osobą *taktowną*. Zatem i tutaj sytuacja przedstawia się bardzo podobnie. Wśród słownikowych synonimów terminu „taktowny” znaleźć bowiem można między innymi: „grzeczny”, „uprzejmy”, „układny”, „dobrze wychowany”¹⁷⁷. Wszystkie te określenia wskazują na obszar Dziecka Przystosowanego. Jednak już definicja terminu nie jest tak jednoznaczna – „taktowny – odznacza-

¹⁷⁷ Źródło: <https://www.synonimy.pl/synonim/taktowny> (dostęp: 7.02.2016).

jący się taktem i wycuciem w kontaktach z innymi ludźmi”¹⁷⁸. Wycucie w kontakcie z drugim człowiekiem ponownie cechuje obszar Dorosłego i/lub Rodzica Opiekuńczego. Niełatwo więc jednoznacznie stwierdzić, co badani mieli na myśli, aczkolwiek tak nikła reprezentacja Dziecka Przystosowanego nie jest zaskakująca. Trudno bowiem oczekiwać, że idealny nauczyciel będzie uległy i podporządkowany względem uczniów. Przeczy temu sam charakter relacji, gdzie jedna ze stron jest nauczającym, a druga uczącym się.

3.3.4. Podsumowanie

Założonym celem przeprowadzonych badań był opis i analiza obrazu „dobrego nauczyciela”, który wyłania się z wypowiedzi przyszłych pedagogów. To, jaki stawiają sobie wzór do naśladowania w wykonywaniu swojej roli zawodowej, zbudowany na bazie swoich doświadczeń szkolnych jako uczniów oraz adeptów zdobywających wykształcenie w tym kierunku. Analizie poddano czynniki, ich zdaniem, najistotniejsze, które składają się na bycie dobrym nauczycielem. Autorki dokonały diagnozy z dwóch perspektyw: 1) pedagogiki twórczości, dającej wskazówki co do umiejętności i stylu pracy pedagoga, który stwarza uczniowi warunki do rozwijania samodzielności i kreatywnego myślenia; 2) analizy transakcyjnej, której założenia charakteryzują z jednej strony naczelne cele edukacji, wśród których wymienić można przede wszystkim wspieranie rozwoju osobowości ucznia poprzez uaktywnianie jego stanu Ja-Dorosły, a z drugiej dają konkretne zalecenia, w jaki sposób cele te realizować poprzez odpowiednie korzystanie z zasobów własnej struktury osobowości przez nauczyciela. Analiza pokazuje, w jakim stopniu wymienione elementy pojawiały się w wypowiedziach badanych.

Biorąc pod uwagę założenia pedagogiki twórczości, analiza przeprowadzonych badań pokazuje, że bardzo ważnymi umiejętnościami, które wysuwają się na pierwszy plan w wypowiedziach niemal 7 na 10 respondentów są kompetencje społeczne. To one odpowiadają za budowanie podmiotowej relacji nauczyciel – uczeń. Nauczyciel powinien umieć słuchać, nawet wsłuchiwać się w potrzeby ucznia, a nie tylko słyszeć udzielane przez uczniów odpowiedzi na zadane przez niego pytania. Wtedy będzie mógł dostrzec problemy, z jakimi boryka się uczeń, oraz wspierać go w ich rozwiązywaniu. *Zajmuje się nie tylko przekazywaniem wiedzy, interesują go także problemy uczniów, ich kłopoty, chętnie ich wspiera i pomaga im rozwiązać trudności.*

¹⁷⁸ Źródło: <http://sjp.pwn.pl/sjp/taktowny;2577490.html> (dostęp: 7.02.2016).

Można powiedzieć, że o byciu nauczycielem świadczy jego wykształcenie i wiedza, jaką posiada z danego przedmiotu, natomiast o byciu dobrym nauczycielem świadczą jego kompetencje społeczne. Dobry nauczyciel to facylitator tworzący w klasie klimat sprzyjający rozwijaniu twórczości uczniów. Osoba, która poprzez akceptację ucznia, bycie z nim w autentycznych, uczciwych relacjach oraz otwartość na jego potrzeby ułatwia mu proces zdobywania wiedzy i opanowywania umiejętności. Oprócz kompetencji społecznych badani zwrócili również uwagę na kompetencje dydaktyczne nauczyciela. Dla 3 na 10 badanych to one są charakterystyczne dla wizerunku dobrego nauczyciela, który jest osobą posiadającą bogatą wiedzę, doskonałą swoje kwalifikacje oraz warsztat pracy tak, aby skutecznie i efektywnie nauczać. Jego styl pracy cechuje umiejętność przeciwdziałania przeszkodom, na które napotyka uczeń w rozwoju swoich umiejętności. Potrafi dobierać metody i formy pracy tak, aby mobilizować uczniów do podejmowania aktywności. Powinien być osobą kreatywną, pełną energii i pomysłów, która realizuje swoje pasje i staje się wzorem dla swoich uczniów.

Biorąc natomiast pod uwagę założenia analizy transakcyjnej, wyniki badań wykazały, że dominującym obszarem osobowości, który charakteryzuje dobrego nauczyciela, jest Ja-Dorosły. Na ważność tego stanu Ja we właściwym wykonywaniu obowiązków nauczyciela wskazywała niemal połowa wypowiedzi respondentów. Opis dobrego nauczyciela w zakresie Dorosłego odnosi się zarówno do umiejętności budowania dobrej relacji w uczniem, jak i do posiadania szerokiej wiedzy oraz podnoszenia swoich kwalifikacji. Zwrócenie szczególnej uwagi przez respondentów na obszar Dorosłego napawa optymizmem, ponieważ to ten obszar Ja odpowiada za podejmowanie w pełni świadomych decyzji i efektywne wykorzystanie zasobów płynących z pozostałych dwóch stanów, co pozwala nauczycielowi w pełni wykorzystywać swoje umiejętności, otwierając się na propozycje płynące ze strony uczniów. Ponadto tylko przy wchodzeniu w relacje z Dorosłym nauczyciela uczeń może kształtować swoją strukturę Dorosłego, co zapewnia mu wszechstronny rozwój. Obok Dorosłego, to Rodzic Opiekuńczy jest ważnym obszarem osobowości nauczyciela. 30% respondentów uważa, że nauczyciel powinien być osobą cierpliwą, wyrozumiałą, niosącą pomoc i gotową do poświęceń. Kolejnym stanem Ja mającym znaczenie dla jakości pracy w tym zawodzie, zdaniem badanych, jest Dziecko Naturalne, które przejawia się np. w wykonywaniu swojej pracy z radością i pasją, byciu nauczycielem z powołania. Natomiast zdecydowanie mniejsze znaczenie badani przypisują cechom świadczącym o funkcjonowaniu nauczyciela w obszarze Rodzica Kontrolującego, takim jak stanowczość, stawianie wymagań, które często

równoważyli w opisie przymiotami charakterystycznymi dla Rodzica Opiekunczego (wrozumiałość), czy Dorosłego (konsekwencja). Najmniejsze znaczenie w byciu dobrym nauczycielem ma Dziecko Przystosowane, które pojawiło się tylko w dwóch wypowiedziach respondentów i to dość niejednoznacznie świadczących o uległości wobec uczniów.

Podsumowując wyniki badań przedstawionych w powyższych analizach, można powiedzieć, że dla respondentów dobry nauczyciel to przede wszystkim człowiek, który potrafi dostrzec i docenić wartość drugiego człowieka (ucznia) oraz być otwartym na jego potrzeby. „Kompetencje, w przeciwieństwie do specjalistycznej wiedzy i umiejętności zawodowych, to podstawa skutecznego działania w szerokim zakresie stanowisk. Współczesny system pracy coraz częściej docenia znaczenie kompetencji również w pracy nauczyciela, przekładając się bezpośrednio na sposób realizowania przez niego zadań zawodowych”¹⁷⁹. Dlatego to kompetencje społeczne są podstawowym elementem wpływającym na jakość pracy nauczyciela. Jeśli ma on dobry kontakt z uczniem, może sprawniej i bardziej efektywnie prowadzić zajęcia. Posiadana wiedza przedmiotowa oraz znajomość różnorodnych metod i technik pracy aktywizujących uczniów nie zapewnią mu sukcesu, jeśli nie będzie potrafił nawiązać pozytywnej relacji z uczniem, wychodzącej ze stanu Ja-Dorosły, skierowanej do stanu Ja-Dorosły ucznia, przy jednoczesnym wsparciu aktywowanym z poziomu Rodzica Opiekunczego oraz pasji i twórczego podejścia będącego domeną Dziecka Naturalnego. Warto jednak podkreślić, że docenienie przez respondentów obszaru Ja-Dorosły i wskazanie go jako obszaru dominującego ma swoje uzasadnienie. Jedynie bowiem sprawny Dorosły jest w stanie efektywnie podejmować decyzje dotyczące możliwości i adekwatności wykorzystania w danym momencie zasobów płynących z pozostałych obszarów Ja. Jest to niezmiernie ważne, ponieważ nauczyciel spotyka się na co dzień z nowymi problemami, każda klasa jest inna, każdy uczeń jest niepowtarzalną indywidualnością. Ta różnorodność wymaga nieszablonowości w prowadzeniu zajęć, pomysłowości, elastycznego myślenia, nieschematycznego działania. Bez dobrego rozeznania sytuacji płynącego z Dorosłego nauczyciel nie będzie potrafił we właściwy sposób wykorzystać swoich zasobów oraz nie zobaczy potencjału rozwojowego tkwiącego w uczniach. Stąd też ponownie wydaje się, że założenia wyrosłe na gruncie z jednej strony pedagogiki twórczości, a z drugiej analizy transakcyjnej wzajemnie uzupełniają się i niosą za sobą potencjał w rozwijaniu kompetencji społecznych adeptów do zawodu nauczycielskiego.

¹⁷⁹ M. Olczak, *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*. „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4 (207), s. 28.

go. Warto więc korzystać z tych założeń i włączać je w praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu wśród studentów pedagogiki i innych studiów nauczycielskich. Rozpoznanie własnych potencjałów płynących z zasobów struktury osobowości, analiza zasobów innych ludzi, a także ćwiczenie umiejętności myślenia nieszablonowego oraz wspierania klimatu kreatywności i autentyczności w pracy edukacyjnej stanowią wartość nie do przecenienia. Z jednej strony będą bowiem wpływać na jakość pracy nauczyciela, a z drugiej sprzyjać satysfakcji, jaką będzie z tej pracy czerpał.

3.4. Aktywność przyszłych nauczycieli w kontekście szkolnej sytuacji problemowej

3.4.1. Założenia badawcze

W trakcie realizacji projektu badawczego respondenci – studenci studiów magisterskich na kierunku pedagogika – zostali poproszeni o wypowiedź w kontekście otwartej sytuacji problemowej, gdzie wskazano, że są nowymi nauczycielami w klasie, w której uczniowie nie wykazują aktywności i odnoszą szereg niepowodzeń edukacyjnych. Badanych poproszono o sugestie dotyczące ukierunkowania ich działań w tej konkretnej sytuacji. W badaniu udział wzięły 102 osoby, z czego 99 zdecydowało się na udzielenie odpowiedzi. Celem badania było określenie, w jakim stopniu działania przyszłych pedagogów zmierzać będą do uaktywnienia grupy, a w jakim stopniu do narzucenia jej sposobu działania, jak również, na ile wyobrażenia przyszłych pedagogów co do możliwości podejmowanych działań będą szły w kierunku budzenia i rozwijania potencjału twórczego wychowanków. Jednocześnie więc analizę wyników przeprowadzono pod kątem motywacji respondentów do włączenia ucznia w proces diagnostyczny i decyzyjny, przekazania mu części odpowiedzialności w poszukiwaniu rozwiązywania sytuacji problemowej oraz propozycji metod i zadań, jakie ich zdaniem zmotywowałyby uczniów do aktywności i wpłynęłyby na poprawę ich sytuacji edukacyjnej.

Zasadność tego rodzaju podejścia opiera się na podstawowych założeniach wynikających z pedagogiki twórczości oraz koncepcji analizy transakcyjnej. Naczelnym celem edukacji jest bowiem przygotowanie młodzieży do samodzielności oraz kształtowanie postawy aktywności i współodpowiedzialności społecznej. W pedagogice twórczości, a właściwie jej zasadach dydaktycznych, bardzo ważne są zadania, jakie nauczyciel stawia przed uczniami. To dzięki nim uczeń kształtuje twórczą postawę wobec życia, która umożliwi pokonywanie trudności poprzez wprowadzanie konstruktywnych zmian i dążenie do samorealizacji. W analizie transakcyjnej przyjmuje

się natomiast, że jedynie rozwój osobowości w obszarze Dorosłego sprzyja rozwojowi autonomii w funkcjonowaniu oraz przyjmowaniu odpowiedzialności za własne myśli, postawy i działania. Dzieje się tak, ponieważ analiza z poziomu Dorosłego sprzyja eliminacji zachowań pasywnych i umożliwia efektywną i obiektywną ocenę rzeczywistości, a także eliminuje tendencje symbiotyczne. W tym kontekście warto przyrzeć się sumarycznym wynikom uzyskanym w badaniu.

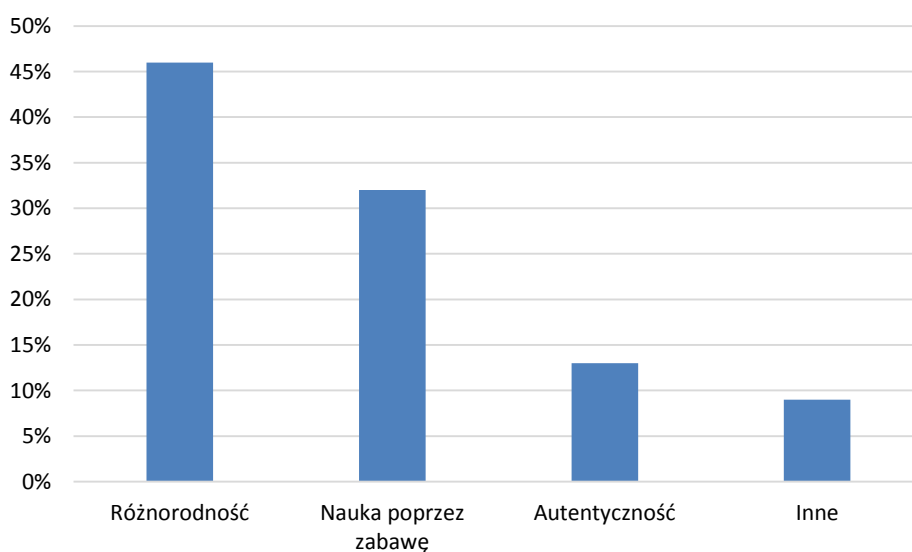
3.4.2. Strategie działania przyszłych nauczycieli – perspektywa pedagogiki twórczości

Analizę rozpoczniemy od charakterystyki wypowiedzi przyszłych nauczycieli pod kątem działań twórczych, jakie podjęliby w obliczu sytuacji problemowej. W przedstawionych przez badanych rozwiązaniach można odnaleźć pewne elementy zasad dydaktycznych sformułowanych przez pedagogikę twórczości, czyli czynniki zwiększające efektywność pracy nauczyciela poprzez pobudzenie i wspieranie kreatywności uczniów. W opisanych przez respondentów strategiach pojawiło się wiele działań, z jakimi wyszliby w kierunku uczniów, aby zmotywować ich do nauki. Warto jednak już tutaj odwołać się do charakterystyki prowadzonej w nurcie analizy transakcyjnej (rozdział następny). Wynika z niej bowiem, że większość pomysłów na zaradzenie pojawiającym się trudnościom wiąże się z inicjatywą podejmowaną przez nauczyciela, z przejęciem przez niego odpowiedzialności za znalezienie rozwiązania. To on, zdaniem badanych, powinien coś zrobić, coś zmienić w swoich oddziaływaniach edukacyjnych. Spróbujmy w tym kontekście przyrzeć się, na ile wnioski te odnoszą się do reguł zawartych w kodeksach twórczego nauczania (wykres 7).

Analiza wyników badań pokazała, że przyszli pedagodzy najczęściej (46%) odwoływali się do działań, które stymulowałyby aktywność uczniów dzięki proponowaniu im różnorodnych zadań nakierowanych zarówno na procesy poznawcze, jak i emocjonalne oraz behawioralne. Według K.J. Szmida, oddziaływanie na wszystkie komponenty postawy twórczej: wiedzę, emocje i działanie pomaga pokonać bariery hamujące rozwój oraz wspierać zdolności i umiejętności twórcze uczniów¹⁸⁰. Jeśli nauczyciel oddziałuje naprzemiennie na myśli, uczucia i działania ucznia, może wypracować właściwy, w miarę trwały, sposób zachowania w określonych sytuacjach, np. przy pokonywaniu różnych trudności. Warto tutaj przytoczyć wypowiedzi badanych:

¹⁸⁰ K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, s. 270–271.

- Warto zmienić schemat zajęć, być może dobrym pomysłem byłoby „namacalne” zaprezentowanie materiału → eksperymenty, w których uczniowie mogą uczestniczyć.
- Wprowadzam innowacyjne metody, przygotowuję prezentacje multimedialne, doświadczenia, angażuję w nie uczniów.
- Staram się im ten materiał przekazać w sposób bardziej ciekawy, np. poprzez wyjścia w różne miejsca, prezentacje, dyskusje itp., a nie prowadzić zwykły wykład.
- Staram się zmotywować uczniów i zachęcić poprzez urozmaicenie zajęć, np. jakimiś czynnościami praktycznymi, aby lepiej unaocznili materiał, nie przekazując tylko „suchych” treści. Wykorzystywać pewne rekwizyty, wymyślać zabawy lub gry dotyczące tematów lekcji w celu pobudzenia uczniów do działania, a także w celu lepszego utrwalenia materiału.



Wykres 7. Działania twórcze przyszłych nauczycieli w obliczu sytuacji problemowej (N = 99)
Źródło: badania własne.

Widać tutaj nastawienie na zadania odwołujące się do działań praktycznych, w których uczeń może być aktywnym uczestnikiem, a nie tylko biernym słuchaczem. Może eksperymentować, dyskutować, zbierać różne doświadczenia, nie tylko w murach szkoły, ale także poza nimi, gdzie ma bezpośredni kontakt ze środowiskiem adekwatnym do poruszanych na lekcji zagadnień bądź z ludźmi zajmującymi się na co dzień daną problematyką. Obserwacja ich działań oraz efektów, jakie przynoszą, może wpłynąć na nabywanie przez

uczniów nowych form zachowania w procesie modelowania, na który zwraca uwagę T. Amabile¹⁸¹. Zdaniem autorki zdolności twórcze mogą być rozwijane poprzez modelowanie interesujących, niezależnych form aktywności, m.in. poprzez odwiedzanie profesjonalistów w ich warsztatach pracy i podróże do interesujących miejsc. Taki rodzaj aktywności pobudza ciekawość i zachęca do twórczej eksploracji zadań. Uczeń ma możliwość obserwowania zachowania modelu, zapamiętania tego zachowania, a później wypróbowania go we własnym działaniu. W kilku wypowiedziach respondentów pojawiły się wycieczki, wyjścia czy wyjazdy edukacyjne, które oprócz celów poznawczych, pozwalających na praktyczną weryfikację treści poznanych na lekcji, wzbogacanie oraz rozwijanie umiejętności interpretacji zjawisk, realizują również cele integracyjno-wychowawcze, a także rekreacyjne.

- *Staram się w inny sposób pokazać materiał, np. poprzez projekcję filmu, wycieczkę tematyczną, inaczej zorganizować czas.*
- *Będę się starać tak przedstawiać materiał, by zainteresował uczniów, np. poprzez jakieś wyjazdy edukacyjne, projekcje filmowe itp.*

W ten sposób tworzy się pewien rodzaj atmosfery, która sprzyja stymulowaniu potencjalnych zdolności twórczych uczniów. Wagę budowania i utrwalania tego rodzaju atmosfery pracy oraz dostarczania uczniom odpowiednich materiałów do twórczej działalności podkreślał J. Piirto¹⁸². Jego zdaniem, pomocne w pokonywaniu barier i przeszkód stojących na drodze rozwoju uczniów może być tworzenie przestrzeni, w której będą mieli dostęp do szeregu przedmiotów, materiałów, środków urozmaicających proces nauczania, a tym samym sprzyjających ich kreatywności. W kategorii zadań nastawionych na różnorodność, zaproponowanych przez respondentów, pojawił się typ odpowiedzi odnoszący się do stosowania rozmaitych metod, technik i środków dydaktycznych, co można uznać za pewien element wchodzący w skład zasad pomocy w tworzeniu proponowanych przez J. Piirto. Oto wybrane wypowiedzi badanych:

- *Staram się przedstawić treści programowe, stosując ciekawe pomoce dydaktyczne.*
- *Przed wszystkim lekcje-zajęcia należy organizować w bardzo interesujący sposób, wykorzystując przy tym np. nowoczesne formy i metody nauczania.*
- *Zachęcam ich do nauki, czyli szukam metod aktywizujących i takich, które przyniosą lepsze wyniki w nauce.*

¹⁸¹ T.M. Amabile, *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder 1996, s. 261.

¹⁸² J. Piirto, *How Parents and Teachers Can Enhance Creativity in Children*, [w:] M.D. Lynch, C.R. Harris (red.), *Fostering Creativity in Children K – 8. Theory and Practice*, Allyn and Bacon, Boston 2001, s. 49.

- *Szukam odpowiednich materiałów oraz pomocy naukowych, aby zachęcić ucznia do wykazywania aktywności.*

W rozumieniu przyszłych pedagogów przygotowanie ciekawych materiałów dydaktycznych zwiększy aktywność uczniów poprzez wzbudzenie ich ciekawości oraz uruchomienie myślenia w kierunku poruszanej na zajęciach tematyki. Dzięki atrakcyjnej formie i niekonwencjonalnym metodom można rozbudzić ich zainteresowania, co trudne jest do osiągnięcia, kiedy nauczyciel przekazuje tylko „suche” treści, posiłkując się „zwykłym” wykładem.

Kolejną kategorią działań, które mogłyby rozwiązać problem niepowodzeń edukacyjnych uczniów, jaką zaproponowało 32% respondentów, było wprowadzenie przez nauczyciela elementu ludyczności, czyli nauki poprzez zabawę. Jest to jedna z zasad nauczania twórczości proponowana przez K.J. Szmidta¹⁸³. Chodzi tutaj o dojrzałą zabawę, która służy celom poznawczym, motywacyjnym, a nie rozrywce. Zabawa nie stanowi tu celu samego w sobie, ale jest środkiem pomocnym z zrozumieniu materiału lub zachęceniu do pracy nad danym zagadnieniem. Chodzi tutaj o życzliwą, z pewną dawką humoru, przychylną uczniom atmosferę, która pozwoli rozładować napięcie, zniwelować strach, pobudzić do aktywności. Lepiej przyswaja się materiał, jeśli kojarzy się go z pozytywnymi, a nie negatywnymi emocjami. Oto przykładowe wypowiedzi respondentów:

- *Staram się nauczyć poprzez zabawę. Jeżeli np. dzieci nie chcą uczyć się geometrii, a wykazują umiejętności sportowe, to zabieram je na boisko i wspólnie mierzymy jego długość, szerokość itp.*
- *Posługuję się zabawami, w które wplecione są ćwiczenia.*
- *Staram się wprowadzić jakieś gry i zabawy, które mogłyby pomóc zrozumieć materiał.*
- *Staram się, aby uczniowie nie traktowali nauki jako przykrego obowiązku, lecz jako nowe wyzwanie i dobrą zabawę.*
- *Staram się zamienić materiał w zabawę edukacyjną.*
- *[Warto – D.G.] zaplanować zajęcia tak, by było w nich trochę zabawy.*
- *Pokazać [uczniom – D.G.] [...], że nauka i zdobywanie wiedzy może być przyjemnością, a nie obowiązkiem.*

Na twórczą atmosferę zwracają uwagę też m.in. B. Hennessey i T.M. Amabile, które podkreślają, że uczniowie będą mogli rozwijać swoje kompetencje i umiejętności, w tym także umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, jeśli będą cieszyć się tym, co robią. Gdy będą mieli przestrzeń do swobodnych zabaw z różnymi materiałami, okazję do fantazjowania i roz-

¹⁸³ Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, s. 271–272 oraz tegoż, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli...*, s. 41–42.

wijania wyobraźni¹⁸⁴. Nauka nie musi być postrzegana jako nudny obowiązek, cechujący się dużym wysiłkiem i ciężką pracą, niedającą się pogodzić z zabawą. Jedna z wypowiedzi badanych podkreśla, że: *ważną rolę [w procesie nauczania – D.G.] odgrywa także poczucie humoru, dlatego w miarę możliwości część zajęć mogłaby być przeprowadzona w luźniejszej atmosferze*. Szkoła kojarzona z ocenami, podporządkowaniem się sztywnym regułom, gdzie nauczyciel jest krytyczny, wymagający, trzymający się ściśle programu nauczania, może spowodować jedynie osłabienie twórczej aktywności ucznia. Często dzieci, które w okresie przedszkolnym wyróżniały się bogatą wyobraźnią, elastycznością myślenia, inicjatywą w poszukiwaniu nowych rozwiązań, u progu kariery szkolnej przeżywają tzw. kryzys twórczości, spowodowany podporządkowaniem się ścisłym schematom nauczania, hamującym ich wcześniejszą inwencję.

Kolejną kategorią, którą wyróżniono w wypowiedziach 13% badanych, było poprowadzenie zajęć w taki sposób, aby realizowały one zasadę autentyczności¹⁸⁵. Oznacza to, że zadania rozwiązywane na lekcjach odwołują się do bezpośrednich doświadczeń uczniów, rzeczywistych sytuacji i problemów, z jakimi spotykają się na co dzień. Są im bliskie, dotyczą ich świata, ich pasji i zainteresowań. Oto przykładowe wypowiedzi:

- *Prowadzę zajęcia w taki sposób, aby były one ciekawsze dla uczniów, odwołuję się do zainteresowań uczniów.*
- *Zajęcia trzeba próbować dostosować do zainteresowań uczniów.*
- *Koncentruję się na konkretnych zainteresowaniach i zdolnościach każdego z uczniów.*
- *Porozmawiam z uczniami o ich zainteresowaniach i postaram się dopasować to do narzuconego materiału.*
- *Tłumacząc materiał, odwołuję się do życia codziennego.*
- *Dostosowuję materiał do uczniów, prowadzę lekcje w taki sposób, by ułatwić przyswajanie materiału przez uczniów.*

Jeśli zajęcia będą odwoływały się do tego, co znajduje się w kręgu zainteresowań uczniów, to będzie to sprzyjać kształtowaniu ich wewnętrznej motywacji poznawczej, tak ważnej w budzeniu aktywności twórczej. Będą chcieli się czegoś nauczyć, bo lekcje będą dla nich ciekawe. Samo wykonywanie zadania będzie dla nich nagrodą, ponieważ będą z tej czynności czerpali przyjemność. W takiej sytuacji będą mieli tendencję do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności, a nie na

¹⁸⁴ B. Hennessey, T.M. Amabile, *Creativity and Learning. What Research Says to the Teacher*, National Education Association Publication, Washington 1987, s. 24.

¹⁸⁵ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, s. 270–271.

nagrodę w postaci oceny. Jest to bardzo ważny aspekt działań dydaktycznych nastawionych na wspieranie autonomii i respektowanie indywidualności uczniów, podkreślany przez T.M. Amabile, B. Hennessey¹⁸⁶. Zdaniem autorek, nauczyciel powinien doceniać zainteresowania i zdolności uczniów, pomóc im uświadomić sobie ich talenty i na bazie tego wypracowywać ich wewnętrzną motywację do działania. Autonomiczna motywacja poznawcza angażuje ucznia w samokontrolowanie procesu uczenia się, podążanie za zainteresowaniami, dzięki czemu może wzbogacać swoją wiedzę i kompetencje w różnych dziedzinach, nie tylko w tej, która jest przedmiotem danej lekcji. Uczeń, jeśli będzie zaciekawiony, w pewnym momencie stanie się gotowy do samodzielnego poszukiwania wiedzy i rozwiązywania nurtujących go problemów. E. Nęcka twierdzi, że „[...] zaciekawienie motywuje nas do stawiania pytań i uporczywego szukania odpowiedzi. Często odpowiedzi nie można znaleźć inaczej niż poprzez samodzielne poszukiwanie prawdy w procesie, który ostatecznie okazuje się procesem twórczym, ponieważ prowadzi do wytworzenia nowej wiedzy. Dlatego ciekawość poznawcza stymuluje twórczość jak gdyby przy okazji. Pierwotną potrzebą osoby zaciekawionej jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, a nie stworzenie dzieła. Jeśli jednak odpowiedź wymaga najpierw dostrzeżenia i postawienia problemu, a później wytrwałego poszukiwania rozwiązania, ciekawość prostą drogą prowadzi do twórczości”¹⁸⁷.

Warto przytoczyć tutaj jeszcze jedną wypowiedź, która odnosi się do budzenia zaciekawienia wśród uczniów i odpowiadania na ich zainteresowania. Oto ona:

— *Staram się w ciekawy sposób poprowadzić zajęcia tak, aby uczniowie się zaciekawili, zainteresowali i z własnej woli chcieli brać w nich udział.*

Pojawia się tutaj ważny element związany z motywacją wewnętrzną. Uczniowie z własnej woli będą aktywni na zajęciach. Nie będą tego robić dla oceny czy innych zewnętrznych motywatorów, ale z ciekawości w odpowiedzi na potrzebę, jaka się u nich pojawi po zastosowaniu przez nauczyciela właściwego bodźca. Będą sami podejmowali aktywność ukierunkowaną na realizację określonego celu.

Do ostatniej kategorii – „inne” – zaliczono 9% wypowiedzi respondentów, które trudno było zaliczyć do opisanych powyżej, niemniej warto je również poddać analizie. Znalazły się tutaj odpowiedzi, które podkreślały wagę pozytywnych wzmocnień w procesie wychodzenia z trudności eduka-

¹⁸⁶ Por. B. Hennessey, T.M. Amabile, *Creativity and Learning...*, s. 24 oraz T.M. Amabile, *Creativity in Context...*, s. 261.

¹⁸⁷ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 93.

cyjnych. Chodzi o to, żeby zauważać każdą, nawet najmniejszą, aktywność uczniów i dawać im to odczuć w formie nagrody, aby zachęcić ich do podejmowania dalszych działań w tym zakresie. Dla respondentów nagroda może mieć formę pochwały słownej, wyrazów uznania, tak aby uczeń poczuł się doceniony i dumny z dobrze wykonanej pracy. Taki rodzaj wzmocnień jest najbardziej pożądanym z punktu widzenia pedagogiki twórczości, ponieważ buduje autonomiczną motywację wewnętrzną, niezbędną do samodzielnego podejmowania decyzji i dokonywania zmian. Oto przykłady:

- *Doceniam i chwale każdego ucznia nawet za proste rzeczy.*
- *Motywuję i pokazuję, że każda próba ich aktywności jest interesująca.*
- *Za każde wykonane zadanie dzieci chwalić.*
- *Motywować pochwałami, zachęcać do współpracy i nagradzać za najmniejsze osiągnięcia.*

Obok wewnętrznych motywatorów w wypowiedziach badanych pojawiały się także motywatory zewnętrzne w postaci dobrych ocen, plusów, wycieczek, będących nagrodą za podejmowane działania. Były również wypowiedzi łączące w sobie dwa rodzaje motywatorów oraz zarówno nagrody, jak i kary.

- *Zachęcam uczniów do większej aktywności, proponuję wyjazdy i wycieczki, aby ich zachęcić do współpracy, powtarzam, że uczą się dla siebie, a nie dla ocen, wyciągam konsekwencje w postaci negatywnych ocen, wezwania rodziców.*

Nauczyciel wychodzi z inicjatywą w postaci proponowania działań skierowanych na zwiększenie aktywności. Zachętą do współpracy ma być nagroda zewnętrzna, jaką będzie wycieczka. Można to też uznać za rozbudzanie ciekawości uczniów. Widać tutaj także element rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej. Pojawia się sugestia nauczyciela, że uczniowie uczą się nie dla ocen, ale żeby wzbogacać swój rozwój. Natomiast jeśli nagroda nie zadziała, nauczyciel będzie stosował kary (negatywna ocena, rozmowa z rodzicami). Trudno uznać to za działanie motywujące uczniów do wprowadzania zmian, jakiegokolwiek dialogu z uczniami, pytania ich o zdanie. Nauczyciel narzuca rozwiązanie, uczniowie niejako muszą je zaakceptować, jeśli nie, czeka ich kara.

Takie zachowanie nie sprzyja wspieraniu twórczości uczniów. Arthur J. Cropley mówi o tym, że nauczyciel powinien unikać forsowania własnych pomysłów, a w miejsce tego powinien dostarczać uczniom czas i materiał do tego, aby sami mogli wychodzić z inicjatywą, aby mieli przestrzeń do wyrażania oraz testowania swoich pomysłów¹⁸⁸. Nauczyciel powinien być ela-

¹⁸⁸ A.J. Cropley, *More Ways Than One: Fostering Creativity in the Classroom*, Ablex, Norwood 1992, s. 106.

styczny w swych działaniach, wychodzić poza utarte schematy w prezentowaniu wiedzy uczniom i budować z nimi dobre relacje. Powinien po prostu być kreatywny i prowadzić zajęcia w innowacyjny sposób. Kilku respondentów zwróciło na ten element uwagę w swoich wypowiedziach:

- *Staram się w kreatywny znany mi sposób zaktywizować grupę do działania.*
- *Postarałabym się w jakiś kreatywny sposób poprowadzić zajęcia, aby nie były one nudnie wypowiedzianym tekstem.*

W propozycjach badanych co prawda pojawia się słowo „kreatywny”, ale nie precyzują oni bliżej, na czym działanie kreatywne miałyby polegać. Może to oznaczać, że będą próbowali wykazać się pomysłowością, dostosowując się do potrzeb uczniów i zaistniałej w danej klasie sytuacji. Może to też sugerować, że kreatywność jest tylko modnym słowem, które dobrze brzmi, ale za którym nic się nie kryje, a autor wypowiedzi nie ma pomysłu na rozwiązanie.

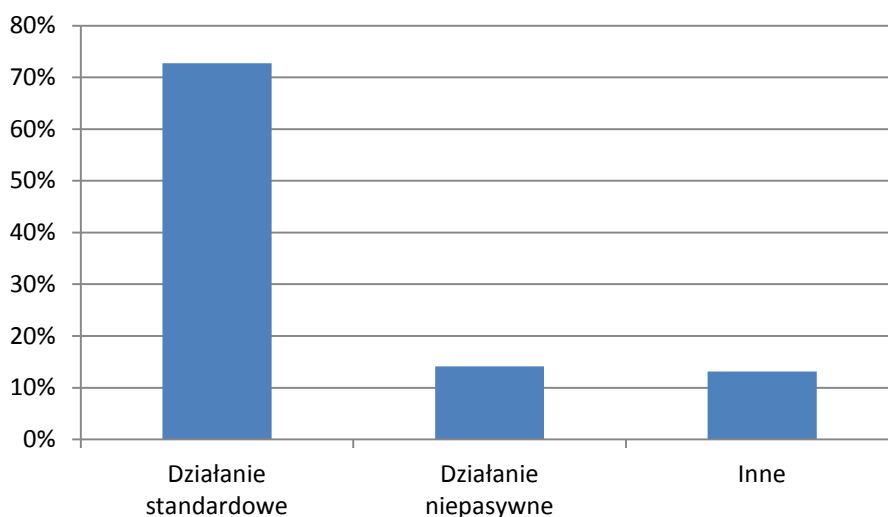
3.4.3. Strategie działania przyszłych nauczycieli – perspektywa analizy transakcyjnej

W drugiej kolejności warto przyjrzeć się wynikom badań w kontekście analizy transakcyjnej. Wypowiedzi badanych podzielono tutaj na trzy kategorie, biorąc pod uwagę koncepcję pasywności transakcyjnej (patrz rozdz. 1.6.4). Wyłoniono zatem kategorię „działań niepasywnych”, aktywujących Dorosłego, dzięki czemu kształtowana jest postawa współodpowiedzialności za proces edukacyjny, oraz kategorię „działań standardowych”, które są w szkołach stosowane powszechnie, a które mogą sprzyjać zachowaniom pasywnym lub przynajmniej ich nie eliminować. Do kategorii pomocniczej „inne” zaliczono wypowiedzi, które w jakiś sposób nie przystawały do pozostałych dwóch (wykres 8).

Biorąc pod uwagę wspomniane wcześniej założenia wynikające z koncepcji analizy transakcyjnej, wyniki nie prezentują się optymistycznie. Aż 73% badanych odpowiedziało w sposób, który został określony jako działanie standardowe. Polega ono, w rozumieniu auterek, na przejęciu inicjatywy przez nauczyciela oraz deklaracji zmiany stosowanych do tej pory metod i technik pracy. Warto w tym kontekście przytoczyć przykładowe wypowiedzi respondentów:

- *Staram się zmotywować uczniów. Materiał przekazuję w formie łatwo dostępnej dla młodzieży. Staram się ich zaciekawić.*
- *Za wszelką cenę próbuję ich zmobilizować, choćby poprzez stosowanie różnych ciekawych metod. Za każde wykonane zadanie dzieci chwalić (w miarę rozsądku) oraz gratyfikować.*

- *Staram się odejść od standardowego, nudnego programu, staram się wprowadzić aktywność poprzez zabawę, ciekawostki. Chciałabym zdobyć zaufanie uczniów i wzbudzić pasję do nauki danego przedmiotu.*
- *Przeorganizuję zajęcia tak, by zawierały dużo elementów aktywizujących: burze mózgów, prace w grupach. Ze swojej strony – motywowanie uczniów, pochwalanie za każdy najdrobniejszy wysiłek. Czuwanie nad skalą ocen – by nie była zbyt wygórowana i nie zniechęcała uczniów do podjęcia wysiłku.*



Wykres 8. Strategie działania przyszłych nauczycieli w obliczu sytuacji problemowej (N=99)
Źródło: badania własne.

Powyższe wypowiedzi wskazują, że przyszli pedagodzy nie będą koncentrowali się na rozpoznaniu sytuacji, a raczej wdrożą doraźne metody naprawcze. Oczywiście może zdarzyć się, że przyniosą one efekt, uzależnione to jest bowiem od przyczyn zaistniałego problemu. Wydaje się jednak, że efekt ten może być krótkotrwały. Dodatkowo ciężar odpowiedzialności za przezwyciężenie trudności spoczywa w tym kontekście jedynie na nauczycielu – to on musi znaleźć takie metody i środki, by w pełni zaspokoić oczekiwania uczniów, i to dodatkowo w sytuacji, w której oczekiwań tych nie musi znać.

Badani, których wypowiedzi zaklasyfikowano także do tej kategorii, zwracali czasami również uwagę na metody typowo behawioralne, skuteczne w relacji z dzieckiem. Chodzi mianowicie o wzmocnienia pozytywne. Pojawiały się w tym kontekście takie między innymi stwierdzenia:

- *Zachęcam, nagradzam plusami.*
- *Daję nagrody za aktywność: pochwały, plusy, dodatkowe dobre oceny.*
- *[...] Motywować pochwałami, zachęcać do współpracy i nagradzać za najmniejsze osiągnięcia. Zabrać ich na wycieczkę.*

Warto podkreślić, że były to jedyne sugerowane przez te osoby sposoby radzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Wydaje się, że wskazywane w powyższych przykładach metody aktywizowania uczniów mają szansę odnieść pozytywny efekt, ale jedynie w momencie, gdy poprzedzone zostaną dogłębną analizą przyczyn trudności i przy pozytywnym zaangażowaniu uczniów.

W kategorii standardowych rozwiązań zaproponowanych przez osoby badane znaleźć można jeszcze jeden typ odpowiedzi. Niektóre z nich dość mocno bowiem wskazywały na znaczenie Rodzica Opiekunczego w strukturze osobowości nauczyciela i w nim upatrywały skutecznych działań nauczycielskich:

- *[...] Pod żadnym pozorem nie poganiam uczniów oraz nie karam [zapis oryginalny – A.P.].*
- *[...] Poświęciłabym swój czas dla dzieciaków [...].*
- *[...] Rozmowa z rodzicami – prośba o pomoc w nauce dla dzieci; prośba do innych nauczycieli o dokładniejsze tłumaczenie materiału, o zajęcia dodatkowe.*
- *Powtarzam materiał, utrwalam, wymyślam ćwiczenia pod materiał, który jest realizowany. Nie robię „na siłę” testów i nie wstawiam ocen niedostatecznych.*

Wskazywane przez respondentów sposoby działania zostały tutaj pokazane nawet w sytuacji, gdy stanowiły jedynie fragment szerszej całości. Celem tej prezentacji jest bowiem podkreślenie ochronnego charakteru relacji z wychowankiem. Ten rodzaj myślenia może ograniczać samodzielność ucznia i skłaniać go do wchodzenia w relacje o charakterze symbiotycznym, gdyż odbiera mu możliwość współtworzenia rozwiązań, a daje jedynie opcję pozytywnej, bądź nie, reakcji na stosowane zabiegi.

Oczywiście sugerowane powyżej metody działania nie mają jedynie negatywnego charakteru. Celem tak prowadzonej argumentacji jest jednak wskazanie, że odniosłyby one skuteczniejszy i bardziej długofalowy efekt, gdyby były poprzedzone dogłębną analizą problemu i zaangażowaniem uczniów w proces jego rozwiązywania, co jest zgodne z założeniami analizy transakcyjnej, w tym z koncepcją transakcyjnej pasywności. Idące w tym kierunku rozwiązania sugerowało jedynie 14% respondentów. Zwracali oni uwagę na konieczność dialogu, wspólne poszukiwanie przyczyn i współtworzenie rozwiązań, na które godzą się obie strony – i uczniowie, i prowa-

dzący zajęcia. Wśród proponowanych przez respondentów działań wyłonić można kilka kierunków, które wydają się najefektywniejsze w kontekście sugerowanej sytuacji problemowej. Rozwiązania te można spróbować uporządkować i ułożyć zgodnie z kolejnością podejmowanych działań. Rozpoczynając więc należy od próby rozpoznania sytuacji, czyli etapu diagnozy. Badani wskazywali kilka jej obszarów, za kluczową uznając rozmowę z samymi uczniami, ale także dostrzegając znaczenie kontaktu i wspólnej analizy sytuacji z innymi nauczycielami, rodzicami, a także obserwacji pracy uczniów. Za przykład niech posłużą takie wypowiedzi badanych:

- *Przede wszystkim staram się poszukać przyczyny takiego stanu. Rozmawiam z uczniami i innymi nauczycielami, a także rodzicami. Staram się zmienić sposób prowadzenia zajęć. Zastosować inne metody i wyjaśnić uczniom, po co się tego uczą.*
- *Staram się porozmawiać z uczniami i wyjaśnić, co jest spowodowane tym, że osiągają słabe wyniki w nauce [zapis oryginalny – A.P.].*
- *Staram się dowiedzieć, z czym dokładnie mają problem i razem z nimi znaleźć wyjście z sytuacji, coś, co może im pomóc w nauce.*
- *Staram się zdiagnozować problem i dopiero, jak dowiem się, dlaczego klasa tak się zachowuje, będę starać się to zmienić nowymi pomysłami, polegającymi na zmobilizowaniu klasy do pracy, takimi jak ciekawe lekcje, konkursy na ocenę itd.*

Drugim etapem jest zawarcie z uczniami określonej umowy. Sporządzenie kontraktu jest metodą bardzo charakterystyczną dla przyjętej tutaj koncepcji teoretycznej – analizy transakcyjnej. Działanie takie ma za zadanie stworzenie poczucia współodpowiedzialności za rozwiązanie sytuacji problemowej i zmotywowanie do aktywności ukierunkowanej na ten cel. Tego typu działanie ma też bardzo istotne znaczenie z punktu widzenia edukacyjnego, pomaga bowiem kształtować i rozwijać obszar Dorosłego w funkcjonowaniu ucznia. Stąd wszystkie wypowiedzi sugerujące tę metodę uznano za efektywne i włączono w kategorię rozwiązań niepasywnych. Ponownie można przytoczyć wybrane wypowiedzi badanych:

- *Przedstawiam i omawiam sytuację na godzinie wychowawczej, jak to wygląda z perspektywy szkoły (nauczycieli). Omawiamy to na forum klasy. Spisujemy wspólnie kontrakt, co zrobić, aby sytuacja uległa zmianie. Ustalamy termin, do kiedy ma nastąpić poprawa. Ustalamy wspólnie formę nagrody, np. wspólna wycieczka szkolna.*
- *Przede wszystkim analizuję i zapoznuję się z problemem klasy, z dokumentami, a następnie zawieram z uczniami jakiś kontrakt, mówiący o zaangażowaniu klasy.*

— *Rozmawiam z nimi, tworząc więź, na podstawie której stworzę kontrakt klasowy.*

Warto w tym miejscu jednak zwrócić uwagę na ostatnie zacytowane zdanie, a konkretnie wykorzystany czasownik „stworzę”, który wyrwany z kontekstu mógłby sugerować, że kontrakt zostanie przez nauczyciela w pewien sposób narzucony. Kwalifikując to zdanie do kategorii „niepasywnych”, wzięto jednak pod uwagę fakt, że badany wskazał w pierwszej kolejności na konieczność oparcia tego rodzaju umowy na bliskiej relacji z wychowankami. Trudno zatem zakładać w tym kontekście, że jego działania będą narzucone. Kwestia ta została tu jednak podniesiona w celu podkreślenia znaczenia wzajemnych, partnerskich umów, opartych na relacji Dorosły – Dorosły, dla efektywności tego typu działań. Skuteczności metody kontraktów tworzonych zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej na gruncie edukacyjnym dowiedziono już wielokrotnie w praktyce¹⁸⁹. Jest ona z powodzeniem wykorzystywana w szkołach zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Europie, jako jeden ze sposobów uaktywnienia Dorosłego na drodze do identyfikacji celów. Należy jednak pamiętać, że umowy tego typu muszą się opierać na obopólnej zgodzie. By móc ją uzyskać ze strony ucznia, koniecznym jest wejście z nim w bliską relację i zyskanie zaufania, na co również zwracali uwagę respondenci i co zostanie przedstawione w dalszej części niniejszego rozdziału. Wychodząc nieco poza wnioski wpływające z prezentowanych tu badań, warto przypomnieć kilka praktycznych wskazówek dotyczących skutecznego zawierania kontraktów. Wymienić wśród nich można choćby to, że powinny one być konstruowane indywidualnie, tak by we wspólnej rozmowie uczeń i nauczyciel mogli wymienić swoje poglądy i wątpliwości. Ważne także, by zgodę na dane ustalenia potwierdzić podpisem obu stron. Dobrze skonstruowany kontrakt zawierać powinien zarówno prawa i obowiązki obu stron, jak i jasno określone konsekwencje wynikające z nieprzestrzegania ustanowionych reguł. W następstwie tego warto pamiętać, że powinien on być bezwzględnie przestrzegany. Jeśli chodzi o zakres niezbędnych informacji, jakie powinien zawierać kontrakt, to są to między innymi dokładnie sprecyzowane cele, które stawiają sobie obie strony przed rozpoczynającym się procesem wspólnej pracy. Cele te powinny być możliwie obserwowalne i konstruowane w sposób pozytywny – „co będzie”, a nie „czego nie będzie”. Warto mieć świadomość, że zawarcie skutecznego kontraktu jest zadaniem czasochłonnym, aczkol-

¹⁸⁹ G. Barrow, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Personal Care in Education”, March 2007, Vol. 25, Issue 1, s. 21–25.

wiek przynoszącym wymierne efekty. W rozumieniu analizy transakcyjnej kontrakt powinien być zawarty z poziomym Dorosłym, który realnie ocenia sytuację, ale także w kontakcie z Dzieckiem Naturalnym, które wskazuje potrzeby rodzące się w relacji¹⁹⁰. Nie jest jednak możliwym efektywne zawarcie umowy w sytuacji, gdy choćby jedna ze stron nie jest przekonana co do jej wartości.

Kolejnym etapem skutecznego działania wskazanym przez badanych, zgodnym z koncepcją przyjęcia współodpowiedzialności i niwelowania pasywności, jest wskrzeszenie wśród uczniów inicjatywy dotyczącej doboru metod i technik pracy:

- *Podczas takiej sytuacji na początku rozmawiam z uczniami, dlaczego mają takie słabe wyniki. Gdy poznają przyczynę, staram się ją zniwelować. Proponuję uczniom, żeby zaproponowali formę [pracy – A.P.], aby opanować materiał. Dochodzimy do kompromisu i szanujemy się. Uatrakcyjniamy zajęcia.*
- *Rozmawiam z uczniami i pytam, jaka forma przekazywania informacji byłaby dla nich najlepsza i w ten sposób staram się realizować materiał.*
- *Staram się dowiedzieć, z czym dokładnie mają problem i razem z nimi znaleźć wyjście z sytuacji, coś, co może im pomóc w nauce.*

Wydaje się, że poczucie współtworzenia i wpływu na formę zajęć może być czynnikiem, który będzie mobilizował uczniów, gdyż stworzy płaszczyznę porozumienia i ma szansę ukształtować postawę aktywności w realizacji celów. Stworzy bowiem podwaliny pod utożsamienie się z nimi. Problem braku identyfikacji uczniów z celami edukacji jest tematem dość powszechnym i dowiedzonym również w badaniach¹⁹¹. Współczesna szkoła jest bowiem w dość istotny sposób nastawiona na mierzalność efektów uczenia się w postaci ocen końcowych. Weryfikacja ta opiera się na szeregu różnorodnych testów i sprawdzianów, które mają stworzyć obraz obiektywności pomiaru. Nieanalizowana jest niestety droga prowadząca do realizacji tego celu. Badania dowodzą, że większość uczniów zupełnie nie orientuje się, po co ma się uczyć określonych zagadnień i w jaki sposób może je wykorzystać. Stąd nie jest dla nich istotne, czy nabyli określoną wiedzę i umiejętności, a jedynie to, czy zaliczyli sprawdzian na określoną, pozytywną ocenę. Odwołując się ponownie do założeń analizy transakcyjnej, jest to oczywiście działanie pasywne, a dokładniej mówiąc nadadaptatywne (patrz rozdz. 1.6.4). Pozornie bowiem sytuacja nie budzi zastrzeżeń – uczeń zaliczył określoną partię materiału. Zagłębiając się jednak w określone mechanizmy

¹⁹⁰ I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 265.

¹⁹¹ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*, s. 301–317.

i motywy działania, można dostrzec, że treści i umiejętności, które nabył, nie mają dla niego znaczenia, nie zna on ich sensu, nie znajduje szerszego zastosowania. Nie ma więc jednocześnie motywacji, ażeby utrwalić i połączyć ten materiał z innymi treściami tak, by móc go wykorzystać w praktyce. Stąd też niejednokrotnie nie ma dla niego znaczenia, w jaki sposób zostanie określona ocena, potwierdzającą zaliczenie. Warto w tym kontekście przywołać choćby kwestię powszechności odpisywania na sprawdzianach, w czym większość uczniów nie widzi niczego złego¹⁹². Wydaje się, że włączenie uczniów w proces opracowywania i uzgadniania metod realizacji określonych partii materiału ma szansę uaktywnić obszary Dorosłego, a dzięki temu sprzyjać będzie rozumieniu zasadności podjętego trudu i doprowadzi w konsekwencji do utożsamienia się z celami edukacyjnymi. Świadomość tego faktu wśród badanych, którzy wskazywali na niepasywne podejście do rozwiązania sytuacji braku aktywności uczniów w klasie, prezentuje także między innymi taka wypowiedź: [...] [Staram się – A.P.] *zastosować inne metody i wyjaśnić uczniom, po co się tego uczą*.

Naturalnym następstwem tego rodzaju działań jest także, sugerowana przez badanych, ciągła weryfikacja stosowanych metod i technik w trakcie realizacji zajęć, a także opinii uczniów na ich temat. Wskazywały na to przykładowo tego typu wypowiedzi:

— *Dostosowuję materiał do ich poziomu przyswajania. Urozmaicam stosowane formy i metody zajęć. Rozmawiam z uczniami, by poznać ich opinię na temat lekcji, ich trudności i zainteresowania*.

Takie działanie można oczywiście zaliczyć do kolejnego etapu procesu diagnostycznego, który ma na celu weryfikację efektywności podjętych interwencji. Powinien on być oparty na dialogu o charakterze Dorosły – Dorosły i być uzupełniony o wspólną analizę wyników:

— [...] *mówię o swoim stylu pracy, wymaganiach i jakie podejście skuteczniam wobec uczniów. Kolejno przedstawiam program działania, tzn. jaki materiał mamy do zrealizowania [...]*.

— [W celu pokonania trudności prowadzę – A.P.] *dostosowane zajęcia do potrzeb ucznia, analizę wyników z uczniami*.

Ostatnim elementem, na który zwrócili uwagę respondenci, których wypowiedzi wskazywały na niepasywne podejście do rozwiązania sytuacji problemowej, jest konieczność budowania bliskiej i otwartej relacji z uczniami. Jest to oczywiście kwestia, którą trudno uznać za kolejny krok

¹⁹² Zob. A. Błachnio, M. Weremko, *Uwierz w siebie i nie ściągaj!*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 4 (20), s. 47–52.

w pokonywaniu trudności. Proces budowania relacji powinien być realizowany na każdym z tych etapów, a do pewnego stopnia nawet je poprzedzać. Nastawienie na bliską, czy, jak nazywa to analiza transakcyjna, intymną relację z uczniami wyczytać można z takich między innymi stwierdzeń:

- *Dążę do integracji grupy. Staram się poznać indywidualne problemy każdego ucznia [...].*
- *[...] Rozmowa z uczniami na godzinie wychowawczej (poznanie ich zainteresowań, to, co ich motywuje itd.) [...]* [zapis oryginalny – A.P.].
- *[...] Staram się zrozumieć podejście do nauki [uczniów – A.P.]. Rozmawiam z nimi, tworząc więź [...].*

Warto podkreślić, że uczniowie dość często zgłaszają potrzebę bliskiego i zaangażowanego kontaktu z nauczycielami, który wychodziłby poza czystą relację dydaktyk – uczeń¹⁹³. Co ciekawe natomiast, nauczyciele rzadko dostrzegają taką potrzebę u siebie, chcąc raczej koncentrować się na nauczaniu¹⁹⁴. Dość często podkreślają także, że ich rolą jest uczenie, wychowaniem zaś powinni zająć się wyłącznie rodzice. W tym kontekście szczególnie istotne wydają się te nieliczne głosy adeptów do zawodu, którzy dostrzegają wartość zaangażowanej relacji z wychowankami. Warto więc w tym miejscu przypomnieć założenia związane ze strukturalizacją czasu w analizie transakcyjnej (patrz rozdz. 1.6.3). Oczywiście podstawową formą kontaktu w czasie zajęć szkolnych będzie aktywność, której naczelnym celem jest realizacja zadania i osiągnięcie wcześniej zamierzonego celu, aczkolwiek uzupełniana jest ona poprzez wszystkie pozostałe formy relacji międzyludzkich. W szkole pojawiają się przecież zarówno rytuały (np. powitanie na początku zajęć), jak i rozrywki (np. w sytuacji, gdy trzeba na chwilę przerwać lekcję i dać odetchnąć uczniom) oraz gry. Te ostatnie są zresztą dość istotnym problemem, który w znaczący sposób wpływa na proces edukacyjny, i to zazwyczaj w negatywny sposób. Gry prowadzone są w szkołach nie tylko pomiędzy uczniami, ale także uczniami i nauczycielami i samymi nauczycielami¹⁹⁵. Również wycofanie, jako charakterystyczny dla analizy transakcyjnej sposób strukturalizacji czasu, pojawia się w szkole. Każdy potrzebuje od czasu do czasu побыć sam i wyłączyć się z natłoku bodźców dopływających z otoczenia. Zdarza się to także uczniom w trakcie zajęć. Ważne jednak, by nie była to forma dominująca. W tym miejscu warto jednak zająć się intymnością, tę bowiem formę strukturalizacji czasu sugerowali badani jako pomocną w rozwiązywaniu zaistniałej sytuacji problemowej. W założeniach

¹⁹³ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*, s. 194–202.

¹⁹⁴ Tamże, s. 265–271.

¹⁹⁵ J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 11–12.

analizy transakcyjnej funkcjonuje pogląd, że jedynie zdolność do wejścia w relację o charakterze intymnym pozwala człowiekowi z całości jego zasobów i przez to rozwijać się i wzrastać¹⁹⁶. Intymność polega na kontakcie, w którym strony wyrażają się otwarcie na temat własnych myśli i uczuć, mając poczucie, że nie muszą niczego ukrywać. Komunikaty, które się w związku z tym pojawiają, nie mają charakteru ukrytego – ich przekaz na poziomie społecznym i psychologicznym jest tożsamy. Kwestią zasadniczą, niezwykle istotną z punktu widzenia niniejszego opracowania, jest to, że w intymności każda ze stron przyjmuje odpowiedzialność za własne myśli, uczucia i działania. Jest to sytuacja zupełnie przeciwna do tej, która dzieje się w grze – tam rozgrywający starają się zazwyczaj zrzucić odpowiedzialność z siebie i lokować ją w partnerze¹⁹⁷. Warto pamiętać, że intymność jest szczerą i otwartą relacją na poziomie Dziecko – Dziecko, aczkolwiek bardzo mocno wspieraną przez stan Dorosłego. I. Stewart i V. Joines w tym kontekście zwracają nawet uwagę na konieczność wyjścia w relacji z poziomu Dorosłego i ugruntowanie tego typu bliskości na tym poziomie, aby następnie móc korzystać z zasobów Dziecka¹⁹⁸. Biorąc pod uwagę trudności nauczycieli w korzystaniu z obszaru Dziecka, warto ten fakt mieć na względzie i dążyć w procesie przygotowywania adeptów do zawodu do ćwiczenia i rozwijania umiejętności korzystania z zasobów tego obszaru Ja.

Do ostatniej kategorii, tj. „inne”, zaliczono 13% odpowiedzi, które z różnych względów nie pasowały do dwóch pozostałych. Warto jednak poddać je analizie, znalazły się tu bowiem odpowiedzi bardzo niejednoznaczne, które trudno poddać kategoryzacji, jak przykładowo:

- *Szukam odpowiedniej techniki, która zachęci ich do zdobywania wiedzy i nauki.*
- *Zapewne chciałabym złapać dobry kontakt z uczniami, dać im poczucie bezpieczeństwa i że mogą mi ufać. Jeśli grupa by się przede mną otworzyła, to w jakiś sposób bym ich zmotywowała do nauki.*

Powyższe stwierdzenia są bardzo ogólnikowe, trudno poddać je zatem dogłębnej analizie. Jedyne, co zwraca uwagę, to nawiązujący do pierwszej analizowanej kategorii, określonej mianem „działań standardowych”, charakter relacji i lokalizowania odpowiedzialności za powodzenie uczniów w osobie nauczyciela. Ponownie to prowadzący ma za zadanie opracować metody, które zainteresują ucznia. Działania mają zatem zostać zainicjowa-

¹⁹⁶ I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 6.

¹⁹⁷ Tamże, s. 93.

¹⁹⁸ Tamże, s. 94.

ne przez Rodzica Opiekuńczego, bez uznania konieczności rozpoznania mechanizmów. Podobny charakter działań pojawiał się także w stwierdzeniach:

- *Staram się zorganizować „godziny wyrównawcze” dla słabszych uczniów.*
- *Poświęcam słabszym uczniom więcej czasu. Organizuję dodatkowe zajęcia.*
- *Wracam do tego, co niezrozumiałe. Tłumaczę powoli, dokładnie partie materiału, której nie rozumieją.*

Tutaj także inicjatywa leży jedynie po stronie nauczyciela, a działanie ma charakter mocno stereotypowy, gdyż respondenci nie zasugerowali nawet zmiany technik pracy.

Pojawiło się także stwierdzenie, które zupełnie zdejmowało odpowiedzialność zarówno z uczniów, jak z i nauczyciela i lokalizowało ją w bliżej nieokreślonych osobach trzecich:

- *Szukam pomocy wśród najbliższych mi kolegów z branży.*

Nie wiadomo jednak, o jaką formę pomocy chodzi. Warto w tym kontekście odnieść się do typowego, niestety, działania części nauczycieli, którzy w sytuacji kryzysowej w klasie bardzo często wskazują jedyne rozwiązanie, jakie widzą, czyli wezwanie „na pomoc” pedagoga szkolnego bądź dyrektora szkoły. Warto podkreślić, iż takie działanie, nawet jeśli przynosi skutek, to nie jest efektywne w dłuższej perspektywie czasu. Konsekwencją jest jednocześnie osłabienie pozycji nauczyciela w oczach uczniów i prezentacja siebie jako osoby słabej i niesamodzielnej. Oczywiście nie chodzi o to, by z pomocy innych pracowników szkoły, szczególnie pedagoga, nie korzystać i nie konsultować swoich działań. Współpraca nad rozwiązaniem sytuacji problemowej powinna jednak być inicjowana z pozycji Dorosłego, a nie w afekcie w momencie kryzysu. Powinna opierać się na partnerskim dialogu i wspólnych poszukiwaniach rozwiązań, które następnie nauczyciel wdraża w trakcie zajęć.

Wśród wypowiedzi można też znaleźć takie, również dość niejednoznaczne, które odwołują się do technik behawioralnych w zakresie pozytywnych i negatywnych wzmocnień uczniów, przy czym najczęściej były to takie, które sugerowały wzmocnienia o charakterze pozytywnym:

- *Zachęcam uczniów do większej aktywności, proponuję wyjazdy i wycieczki, aby ich zachęcić do współpracy, powtarzam, że uczą się dla siebie, a nie dla ocen.*

Lub w mniejszym stopniu wskazujące na brak wzmocnień o charakterze negatywnym:

- *Nie robię „na siłę” testów i nie wstawiam ocen niedostatecznych.*

A nawet takie, które wskazują na efektywność wzmocnień negatywnych:

- *Wyciągam konsekwencje w postaci negatywnych ocen, wezwania rodziców.*

Warto jednak zauważyć, że nadal są to stwierdzenia sugerujące działania jedynie po stronie nauczyciela.

W analizowanej kategorii znalazły się jednak także sugestie wskazujące na świadomość konieczności uaktywnienia Dorosłego uczniów, aczkolwiek były one na tyle ogólnikowe, że nie zdecydowano się włączyć ich do kategorii działań niepasywnych. Przykładowo:

— *Jest kreatywny, pomysłowy, pozwala dzieciom pomyśleć.*

Kluczowym słowem w powyższej wypowiedzi jest „pomyśleć”, gdyż to ono właśnie wskazuje na możliwość uaktywniania struktury Ja-Dorosły uczniów. To ten obszar osobowości jest bowiem jedynym zdolnym do analizy i przetwarzania danych.

3.4.4. Podsumowanie

Założonym celem przeprowadzonych badań był opis i analiza działań przyszlých pedagogów, na jakie zdecydowaliby się w sytuacji, kiedy mieliby do czynienia z grupą uczniów doznających licznych porażek szkolnych. Interesowało nas, czy proponowane przez nich rozwiązania będą szły w kierunku narzucania uczniom sposobu działania, czy włączania ich w proces decyzyjny i poszanowania ich niezależności. Ponadto analizie poddano propozycje zadań, jakie zastosowaliby badani, aby zmotywować uczniów do aktywności. Strategie działania przyszlých pedagogów zostały opisane z dwóch perspektyw: 1) pedagogiki twórczości, dającej wskazówki co do określonych zasad postępowania dydaktycznego, które podpowiadają nauczycielom, jak wspierać kreatywność wychowanków, mobilizować ich do aktywności oraz dokonywania pożądaných zmian, 2) analizy transakcyjnej, oferującej podstawy do wyłonienia założenia, że to dobrze funkcjonujący stan Ja-Dorosły nauczyciela pozwala na uniknięcie zachowań pasywnych oraz tendencji symbiotycznych w stosunku do ucznia i budowanie relacji Dorosły – Dorosły, dającej uczniowi prawo do podejmowania samodzielnych decyzji.

Analiza w nurcie pedagogiki twórczości wykazała, że niemal co drugi respondent próbowałby zaradzić trudnościom edukacyjnym uczniów poprzez oddziaływania dydaktyczne nakierowane na różnorodność proponowanych zadań. Miałyby one naprzemiennie angażować sferę poznawczą, emocjonalną i behawioralną uczniów. Zdaniem badanych studentów, dużym błędem jest stosowanie tylko metody podającej, w postaci wykładu. Zwraca też na to uwagę m.in. W. Dobrołowicz, który podkreśla, że to właśnie dominacja metod podających jest jednym z podstawowych czynników hamujących twórcze procesy psychiczne, takie jak wyobraźnia czy myślenie intuicyj-

ne¹⁹⁹. Trzeba zajęcia lekcyjne urozmaicić, wprowadzając czynności praktyczne, tak aby uczeń mógł w aktywny sposób zdobywać wiedzę i umiejętności. Badani proponowali prezentacje multimedialne, filmy, burze mózgów, dyskusje, prace w grupach, eksperymenty, wycieczki tematyczne. W ten sposób można przełamywać stereotyp szkoły kojarzonej często z nudnymi zajęciami, podczas których uczeń jest tylko biernym słuchaczem. Dzięki zastosowaniu różnych metod, odnoszących się do całości myśli, uczuć i zachowań, można motywować uczniów do nauki oraz pobudzić ich ciekawość poznawczą, tak ważną w poszukiwaniu możliwości rozwiązań i pokonywaniu trudności.

Oprócz stosowania przez nauczyciela rozmaitych metod, technik, a także środków dydaktycznych tworzących przestrzeń do twórczej pracy ważne zdaniem respondentów, jest nauczanie poprzez zabawę. Na ten element zwrócił uwagę niemal co 3 badany. Chodzi tutaj o zabawę służącą celom poznawczym, aby nauka odbywała się w przyjaznej, czasami humorystycznej atmosferze, pozbawionej nerwowości i lęku, a także kojarzyła się z przyjemnością, a nie przymusem. Dla prawie co 10 badanego ważne w rozwijaniu aktywności uczniów jest to, aby zadania realizowane na lekcji były autentyczne, czyli odwoływały się do ich codziennego życia, trafiały w ich zainteresowania. Wtedy uczniowie będą mieli możliwość rozwijania autonomicznej, wewnętrznej motywacji poznawczej, sprzyjającej przejściu kontroli nad procesem uczenia się, czyli uaktywnieniu obszaru Dorosłego w działaniach ucznia.

Biorąc pod uwagę założenia analizy transakcyjnej, wyniki badań wykazały, że niemal 75% respondentów zaproponowało rozwiązania, w których to nauczyciel przejmuje inicjatywę, czyli podejmuje działania standardowe. To on bierze odpowiedzialność za przezwyciężenie trudności, szukając odpowiednich metod i środków. Nie koncentruje się na rozpoznaniu sytuacji, analizie przyczyn, potrzebach czy też oczekiwaniach uczniów, tylko wdraża, jego zdaniem, słuszne działanie, licząc na pozytywną reakcję ze strony uczniów. Oczywiście jego sposób może okazać się skuteczny, niemniej bez pogłębionej analizy problemu efekt ten może być krótkotrwały. Część wypowiedzi badanych wskazywała na wchodzenie nauczyciela w relację symbiotyczną z uczniem, w której nauczyciel wychodzi z pozycji Rodzica Opiekunczego, dającego opiekę i pomoc, ale jednocześnie ograniczając samodzielność ucznia.

¹⁹⁹ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, s. 39.

Tylko 14% respondentów zaproponowało działania niepasywne rozwijające obszar Dorosłego w funkcjonowaniu ucznia oraz budowanie z nauczycielem relacji Dorosły – Dorosły. Były to rozwiązania, w których wyróżniono kilka etapów, zgodnie z kolejnością podejmowanych działań: 1) diagnoza – rozmowa z uczniami, nawiązanie z nimi kontaktu, obserwacja ich pracy, analiza sytuacji z innymi nauczycielami i rodzicami; 2) zawarcie kontraktu z uczniami – branie przez uczniów współodpowiedzialności za rozwiązanie sytuacji; 3) podejmowanie aktywności przez uczniów – współtworzenie sposobu prowadzenia zajęć, dobór metod i technik; 4) weryfikacja efektywności wprowadzonych zmian – wspólna analiza oparta na dialogu Dorosły – Dorosły. Aby możliwe było wprowadzenie niepasywnych działań, konieczne jest budowanie, opierając się na Dorosłym, bliskiej, intymnej (mówiąc językiem analizy transakcyjnej) relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, na co również zwracali uwagę badani studenci.

Podsumowując wyniki badań przedstawionych w powyższych analizach, można powiedzieć, że przyszli pedagodzy mają wiele pomysłów na uaktywnienie uczniów i przezwyciężenie trudności związanych z niepowodzeniami edukacyjnymi. Odnoszą się one do licznych zasad proponowanych przez psychologów i pedagogów twórczości jako sposoby wspierania potencjalnych zdolności twórczych uczniów, które pomagają reorganizować dotychczasowe doświadczenia i konstruować nowe rozwiązanie sytuacji problemowych. Badani mają pewien zasób sposobów działania mogących pomóc w danej sytuacji, co jest niewątpliwym atutem przyszłego pedagoga. Pewne obawy budzi natomiast fakt, że znajomość metod może nie przynieść spodziewanego rezultatu lub mieć tylko skutek tymczasowy z uwagi na to, że będą zastosowane doraźnie, jako szybka reakcja na zastaną sytuację. Większość respondentów nastawionych jest na przejmowanie inicjatywy i narzucanie gotowych rozwiązań. Nie widzą potrzeby pogłębionej analizy sytuacji, poszukania jej przyczyn i rozpoznania oczekiwań uczniów. Nie włączają uczniów w proces współtworzenia rozwiązań, nie pytają ich o zdanie. Bardziej są skłonni wychodzić z pozycji Rodzica Opiekuńczego, który ochrania i uzależnia od swojej pomocy, tworząc symbiotyczną relację z uczniem, niż z pozycji Dorosłego, który zakłada poszanowanie wolności i niezależności ucznia, dając mu możliwość podejmowania samodzielnych decyzji i udziału w kreowaniu sytuacji szkolnej. Jedną z zasad dydaktyki twórczości mówi o tym, że nauczyciel powinien unikać narzucania własnych pomysłów na rzecz wspierania inicjatywy samych uczniów. Chodzi tu o mobilizowanie do aktywności, która będzie wydobywała potencjał zdolności ucznia i pozwalała mu się rozwijać. Jest to możliwe dzięki budowaniu

relacji Dorosły – Dorosły, której ciągle brakuje w szkole. Brakuje jej również w wypowiedziach przyszłych pedagogów, co nie napawa optymizmem. Dlatego warto podejmować próby rozwijania obszaru Dorosłego wśród adeptów zawodu nauczycielskiego i samych nauczycieli, np. poprzez wdrażanie programów profilaktycznych opartych na założeniach analizy transakcyjnej i pedagogiki twórczości, które pomogą im kształcić kompetencje społeczne, tak ważne w wykonywaniu tego zawodu.

WNIOSKI DLA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Współczesny świat wymaga od każdego człowieka efektywności w podejmowaniu decyzji i umiejętności radzenia sobie z coraz to nowymi problemami, przy rozwiązywaniu których konieczne jest myślenie kreatywne i nowatorskie. Tempo zmian, z którym przyszło nam się aktualnie mierzyć, wymaga określonej odporności emocjonalnej na funkcjonowanie w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności jutra oraz odwagi w podejmowaniu nowych wyzwań. Rozwijanie kompetencji twórczych i promowanie postawy ku nieszablonowemu myśleniu wydaje się zatem jednym z kluczowych celów edukacji. W jaki sposób jednak cel ten realizować? Jak wspierać młodych ludzi w kreatywności i ćwiczyć ich odporność ukierunkowaną na działanie w sytuacji nieprzewidywalności zmian? Podejmując wyzwanie stworzenia niniejszego opracowania, autorki założyły, że koncepcja analizy transakcyjnej może okazać się przydatna do rozwoju potencjału twórczego młodego pokolenia i służyć rozwijaniu myślenia nieszablonowego oraz odporności na sytuacje trudne. Pierwszym krokiem do skonkretyzowania potencjału analizy transakcyjnej w omawianym zakresie jest określenie związków pomiędzy uwarunkowaniami struktury osobowości a określonymi elementami aktywności twórczej. Tego też dotyczył przede wszystkim niniejszy projekt.

Zrealizowany został dwuetapowo – po pierwsze, postanowiono określić związki pomiędzy wybranymi aspektami funkcjonowania twórczego a potencjałem tkwiącym w osobowości człowieka; po drugie, podjęto próbę charakterystyki stanu rzeczywistego, określając, w jakim stopniu potencjalne działania przyszłych nauczycieli w obliczu problemu noszą znamiona podejścia nieszablonowego, kreatywnego. W badaniu ogółem udział wzięło 240 osób, z czego 138 w etapie pierwszym, a 102 w drugim. W tym miejscu warto zatem przyrzeć się sumarycznym wynikom i najważniejszym wnioskom z nich płynącym, a także sformułować ogólne zalecenia i wskazówki ukazujące możliwości wykorzystania koncepcji analizy transakcyjnej na gruncie edukacyjnym. Jej potencjał w rozwijaniu kompetencji twórczych młodego pokolenia wydaje się bowiem bezdyskusyjny. Spróbujmy zatem

zweryfikować hipotezy szczegółowe, sformułowane w części metodologicznej opracowania.

Pierwszym postawionym w niniejszym projekcie przypuszczeniem było założenie, że istnieje możliwość określenia szeregu związków pomiędzy wybranymi elementami postawy twórczej (takimi jak: myślenie dywergencyjne, tolerancja dla wieloznaczności, koncentracja na zadaniu, otwartość na wyzwania i zmianę, wyobraźnia twórcza, wyrażanie siebie na forum publicznym, odporność na krytykę, niezależność w myśleniu i działaniu) a strukturą osobowości respondentów. Założono jednocześnie, że szczególnie sprzyjające znaczenie dla uaktywniania postawy twórczej będą miały obszary Dorosłego we wszystkich jego odmianach, czyli zarówno Ethos, Logos, jak i Pathos, oraz Dziecka w zakresie Małego Profesora i Dziecka Naturalnego. Hipotezę tę można uznać za potwierdzoną, choć analiza wyników ukazała szereg dodatkowych korelacji. Szczególnie istotne z punktu widzenia rozwijania postawy twórczej okazało się Dziecko Naturalne. Jego kateksjonowanie sprzyja takim jej elementom, jak: myślenie dywergencyjne, wyobraźnia oraz otwartość na wyzwania i zmianę. Jednocześnie jego uaktywnianie daje odwagę do otwartego wyrażania siebie – własnych myśli i uczuć, sprawia, że człowiek staje się bardziej odporny na opinie i krytykę płynącą ze strony innych ludzi. Wspomniany w hipotezie Mały Profesor także okazał się istotny i wydaje się uzupełnieniem Dziecka Naturalnego. Zwiększenie zakresu jego wykorzystania skutkuje bowiem nieszablonowością myślenia w obliczu problemu oraz otwartością na wyzwania. Wspomaga on też umiejętność publicznego wyrażania myśli i uczuć, a także intensywną koncentrację na zadaniu. Ciekawe zależności ujawniły się w kontekście obszarów Dorosłego. W części metodologicznej postawiono bowiem przypuszczenie, że Ethos, Logos i Pathos będą sprzyjać postawie twórczej. W większości przypadków założenie to potwierdziło się. Zaskakujące jednak wyniki uzyskano w kontekście jednego z elementów postawy twórczej, jakim jest wyobraźnia. Okazuje się bowiem, że zbytne uaktywnianie Logosu i Pathosu w tym kontekście może mieć charakter hamujący dla tego obszaru kreatywności. Dodatkowo zbytne kateksjonowanie Ethosu skutkuje wrażliwością na opinie i krytykę płynącą ze strony innych ludzi. W tych zatem aspektach hipotezę początkową uznać można za fałszywą. Analizy uzyskanych wyników ujawniły jednocześnie wspierające znaczenie Rodzica Opiekuńczego dla wybranych obszarów postawy twórczej, a także destrukcyjne działanie Dziecka Przystosowanego i Rodzica Praktycznego. Wyniki te można uznać za wartość dodaną, która bezpośrednio wydaje się nie wynikać z podstawowych założeń analizy transakcyjnej, ale po głębszej analizie wydaje się

uzasadniona. Określenie szeregu wymienionych w rozdziale 3.1 związków stwarza perspektywę sformułowania konkretnych zaleceń i wskazówek dla osób wspierających rozwój młodzieży, co zostanie wykazane w dalszej części podsumowania. W tym miejscu należy jednak przyjrzeć się kolejnym hipotezom roboczym.

Drugą w kolejności była próba odpowiedzi na pytanie: *Jaki związek łączy sposób podchodzenia do problemów z rolami, jakie badani przyjmują w grupie?* Autorki przyjęły, że sposób podchodzenia do sytuacji problemowej współzależny od preferowanej roli grupowej w taki sposób, że osoby o podejściu twórczym najczęściej przyjmują rolę lidera grupowego, o podejściu stereotypowym rolę współuczestnika działań grupowych, opartych na ustalonym schemacie, a osoby o podejściu neurotycznym najczęściej rezygnują z aktywności grupowej, stając się jedynie biernym ich obserwatorem. Wyniki badań potwierdzają to założenie tylko częściowo. Okazało się bowiem, że o ile przypuszczenia te potwierdziły się w przypadku podejścia twórczego i neurotycznego, to w przypadku podejścia stereotypowego zależność okazała się zaskakująca i pokazała, że wśród osób preferujących w obliczu problemu działanie oparte na gotowych, wypracowanych przez kogoś innego działaniach dominują te wycofujące się z działań grupowych i przyjmujące raczej rolę biernego obserwatora.

Trzecią i ostatnią w pierwszym etapie badawczym hipotezą, będącą niejako uzupełnieniem poprzedniej, była ta wskazująca, iż zdaniem autorek możliwe jest wyznaczenie szeregu związków pomiędzy podejściem do problemów oraz preferowaną rolą grupową a uwarunkowaniami struktury osobowości w ujęciu analizy transakcyjnej. Za obszary szczególnie sprzyjające twórczości w zakresie podejścia do problemu oraz roli preferowanej w grupie uznano tutaj Logos, Małego Profesora i Dziecko Naturalne. Postawiono także przypuszczenie, że ograniczać ją będzie obszar Rodzica (we wszystkich jego formach) oraz Dziecko Przystosowane. Wyniki badań ponownie każą stwierdzić, że hipoteza ta została tylko częściowo pozytywnie zweryfikowana.

W kontekście podejścia do problemów potwierdziło się bowiem istotne znaczenie Małego Profesora, który wspiera działania twórcze, i Dziecka Przystosowanego, które je ogranicza. Nie udało się natomiast w sposób bezsprzeczny potwierdzić znaczenia obszaru Logos jako wspierającego podejście twórcze, przy czym ustalono w tym kontekście, że jego aktywizacja pomaga ograniczać podejście neurotyczne. Związek jest zatem w pewien sposób pośredni. Dodatkowo podejściu neurotycznemu nie sprzyja także aktywizowanie Pathosu i Rodzica Opiekuńczego, co w przypadku tego drugiego stoi w sprzeczności z początkowymi założeniami.

Natomiast w kontekście przyjmowanych ról grupowych wyniki potwierdziły niejako współzależność pomiędzy podejściem do problemów a preferowaną rolą, uzupełniając charakterystykę osobowości w kontekście tej drugiej. Biorąc pod uwagę założenia postawione w hipotezie, należy stwierdzić, że zasadne okazało się przypuszczenie wskazujące na znaczenie Małego Profesora i Dziecka Przystosowanego dla postawy twórczej, w której ten pierwszy obszar ma charakter wzmacniającego, drugi hamujący. Dodatkowo wymieniony w hipotezie Logos rzeczywiście wspiera rolę lidera grupowego. Natomiast w przypadku hamującego znaczenia obszarów Rodzica, hipotezy tej nie można uznać za w pełni trafną – okazuje się bowiem, że roli lidera sprzyja kateksjonowanie Rodzica Krytycznego, natomiast Rodzic Praktyczny ma tutaj znaczenie hamujące. Brak korelacji wykazano natomiast w kontekście Rodzica Opiekuńczego. Dokładna analiza wyników badań ponownie wskazuje w dość jasny sposób kierunek oddziaływań wychowawczych, które wspierać będą postawę twórczą, usprawnią funkcjonowanie w obliczu problemu i pozwolą na przyjmowanie współodpowiedzialności za realizację celu. Kierunek ten wyznaczony zostanie w dalszej części opracowania.

Zależności ujawnione w toku badań ilościowych w pierwszym etapie stały się podstawą konceptualizacji kolejnych problemów badawczych, mających na celu charakterystykę potencjału twórczego przyszłych nauczycieli. Autorki opracowania poddały analizie obraz „dobrego nauczyciela”, który posiadają respondenci. Charakterystykę przeprowadzono pod kątem założeń pedagogiki twórczości w zakresie kompetencji i stylu pracy nauczyciela oraz z wykorzystaniem analizy transakcyjnej w zakresie uaktywniania przez niego najbardziej pożądanym obszarów Ja. Postanowiono także sprawdzić, *jakiego rodzaju zachowanie w obliczu sytuacji problemowej na gruncie edukacyjnym deklarują adepci do zawodu nauczyciela?* Przy czym charakterystyka odwoływała się zarówno do deklaracji związanych z budzeniem potencjału twórczego u przyszłych nauczycieli, jak i do kwestii związanych z przejmowaniem lub współdzieleniem odpowiedzialności za proces zmian.

Z uwagi na diagnostyczny charakter powyższych problemów nie postawiono żadnych założeń wstępnych, otwierając się na wypowiedzi badanych, które to pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków w odpowiedzi na postawione w części metodologicznej pytania. Analiza obrazu „dobrego nauczyciela” (rozdział 3.3) pokazała, że respondenci w istotny sposób podkreślili znaczenie kompetencji społecznych u nauczyciela (wskazało na to aż 7 na 10 badanych). Wskazali oni, że nauczyciel powinien być prze-

wodnikiem, służącym pomocą w procesie zdobywania wiedzy i nowych umiejętności. Powinien także potrafić wchodzić z uczniem w bliskie, a mówiąc językiem analizy transakcyjnej, intymne relacje, tak by być otwartym na jego potrzeby oraz akceptować go jako niepowtarzalną jednostkę. Drugim istotnym obszarem, według badanych, są oczywiście kompetencje dydaktyczne nauczyciela, w tym także twórcze podejście do procesu nauczania. Biorąc natomiast pod uwagę założenia analizy transakcyjnej, respondenci wskazali, że ich zdaniem dominującym obszarem funkcjonowania nauczyciela powinien być Dorosły. Ma to istotne znaczenie także z punktu widzenia formułowania zaleceń do pracy wspierającej rozwój ucznia. Założenia analizy transakcyjnej w tym zakresie wskazują bowiem jasno, że kształtowanie Dorosłego możliwe jest tylko w relacji z drugim Dorosłym. Oznacza to, że nauczyciel, aktywizując ten obszar Ja u siebie, wspiera jednocześnie jego rozwój u ucznia. Innymi istotnymi z punktu widzenia badanych obszarami Ja są Rodzic Opiekuńczy i Dziecko Naturalne. Uważają oni zatem, że nauczyciel z jednej strony powinien wspierać ucznia i służyć mu pomocą, a z drugiej aktywizować i zarażać pasją działania, pokazywać, jak czerpać satysfakcję z realizacji celów. Warto zwrócić uwagę szczególnie na ten ostatni obszar, gdyż wyniki badań wskazują, że Dziecko Naturalne jest obszarem bardzo często blokowanym i niedopuszczanym do głosu w procesie edukacji ze strony nauczycieli²⁰⁰.

Analiza wypowiedzi respondentów na temat sposobów działania, jakie podjęliby w obliczu sytuacji problemowej na gruncie edukacyjnym, pokazała, że adepci do zawodu nauczyciela wykazali się tendencją do przejmowania odpowiedzialności za działania grupowe, co sprzyja rozwojowi pasywności w ujęciu analizy transakcyjnej. Kategoryzując wypowiedzi badanych, w tym kontekście wyłoniono trzy kategorie – „działań niepasywnych”, aktywujących Dorosłego, dzięki czemu kształtowana jest postawa współodpowiedzialności za proces edukacyjny; „działań standardowych”, które są w szkołach stosowane powszechnie, a które mogą sprzyjać zachowaniom pasywnym lub przynajmniej ich nie eliminować; oraz kategorię pomocniczą „inne”. Wyniki badań wskazują, że aż trzech na czterech respondentów zaproponowało rozwiązania, w których to nauczyciel przejmuje inicjatywę, czyli podejmuje działania standardowe, przejmując pełną odpowiedzialność za efekt zabiegów. Oznacza to, że nie koncentruje się na rozpoznaniu przyczyn ani mechanizmów tkwiących u podstaw problemów, a jedynie wdraża działanie oparte na w pełni subiektywnej opinii na temat jego zasadności.

²⁰⁰ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*, s. 241–255.

Wybór takiego rodzaju działań w jasny sposób wskazuje na potencjał i zasadność interwencji w proces przygotowywania adeptów do zawodu nauczycielskiego. A analiza transakcyjna określa tu szereg możliwości i dostarcza skutecznych narzędzi.

Odpowiedź na ostatnie pytanie, mająca na celu pomoc w charakterystyce potencjalnego zachowania adeptów do zawodu nauczyciela w obliczu sytuacji problemowej, wskazywała, że przyszli nauczyciele najprawdopodobniej będą próbowali podejmować działania na rzecz stymulowania potencjału twórczego grupy, które będą nakierowane przede wszystkim na różnorodność proponowanych zadań, co sprzyja budzeniu aktywności w ujęciu pedagogiki twórczości. Analiza w nurcie pedagogiki twórczości wykazała bowiem, że niemal co drugi respondent próbowałby zaradzić trudnościom edukacyjnym uczniów poprzez oddziaływania dydaktyczne nakierowane na różnorodność proponowanych zadań. Zdaniem badanych zadania takie powinny naprzemiennie angażować sferę poznawczą, emocjonalną i behawioralną uczniów. Jednocześnie respondenci zauważali, że oprócz stosowania przez nauczyciela rozmaitych metod, technik czy środków dydaktycznych, tworzących przestrzeń do twórczej pracy, ważne ich zdaniem jest nauczanie poprzez zabawę. Na ten element zwrócił uwagę niemal co 3 badany. Uzyskane wyniki są zatem optymistyczne i wskazują na świadomość adeptów do zawodu nauczyciela co do wartości twórczego podejścia do procesu edukacji. Biorąc jednak pod uwagę wnioski płynące z odpowiedzi na poprzednie pytanie badawcze – brakuje im świadomości mechanizmów leżących u podstaw kreowania postawy twórczej oraz warsztatu, dzięki któremu mogliby kształtować tę postawę u swoich wychowanków.

Mając już ogląd najważniejszych wyników badań, warto zastanowić się, czemu wiedza ta może służyć i jak ją praktycznie wykorzystać. Nadszedł zatem czas na sformułowanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można wykorzystać założenia analizy transakcyjnej do wspierania potencjału twórczego młodego pokolenia. Wydaje się, że najskuteczniejszą drogą ku temu będzie wyposażenie adeptów do zawodu nauczycielskiego w określone umiejętności wywodzące się z koncepcji analizy transakcyjnej i służące pomocą w nawiązywaniu bliskiej i otwartej relacji z wychowankami. Ponadto także uświadomienie osobom mającym w przyszłości pracować z młodzieżą określonych mechanizmów funkcjonowania człowieka, tak by świadomie potrafiły one wspierać potencjał twórczy uczniów. Pierwszym krokiem ku temu będzie rozwój obszaru Ja-Dorosły. Tak jak już wspomniano w części teoretycznej niniejszego opracowania, Dorosły jest jedynym obszarem Ja, który rozwija się i ulega modyfikacjom przez całe życie człowieka.

To on odpowiedzialny jest za możliwie obiektywny ogląd rzeczywistości – analizę danych płynących z otoczenia i podejmowanie decyzji co do dalszego działania, a także za ocenę zasobów i ograniczeń tkwiących w pozostałych dwóch obszarach Ja – Rodzicu i Dziecku. Rozwój Dorosłego powinien stać się zatem naczelnym celem edukacji²⁰¹. Realizacja tego celu możliwa jest jednak wyłącznie w relacji Dorosłego ucznia z drugim Dorosłym – nauczyciela, wychowawcy. By móc intencjonalnie wykorzystywać ten obszar Ja w relacji i tym sposobem aktywować go u partnera, trzeba być go świadomym. Oznacza to, że ważne jest, by w trakcie procesu przygotowywania się do zawodu, studenci studiów nauczycielskich mieli okazję uczestniczyć w warsztatach interwizyjnych, pomagających im rozpoznać określone zasoby tkwiące w ich strukturze osobowości, a także przejść proces dekontaminacji, pozwalający zminimalizować zakres zagarnięć Dorosłego przez pozostałe stany Ja.

Drugim elementem, który wspierać będzie rozwój potencjału twórczego, jest umiejętność korzystania z zasobów pozostałych obszarów Ja, czyli Rodzica i Dziecka. W kontekście omówionych powyżej wyników badań, na szczególną uwagę zasługują tu Mały Profesor i Dziecko Naturalne, które są podstawą kreatywności. Warto w tym kontekście podkreślić, że obszary te dość często są w edukacji blokowane lub wręcz podlegają wykluczeniom (patrz rozdz. 1.6.1). Tradycyjnie bowiem relacja nauczyciel – uczeń jest komplementarna i opiera się z jednej strony na Rodzicu Kontrolującym u nauczyciela, a z drugiej – na Dziecku Przystosowanym ucznia. Przeprowadzone badania w dość jasny sposób pokazują jednak, że wspieranie Dziecka Przystosowanego ogranicza działania o charakterze twórczym. Natomiast uaktywnianie Dziecka Naturalnego i Małego Profesora powoduje, że uczniowie są w stanie czerpać satysfakcję z własnej aktywności i chętniej przejmują współodpowiedzialność za realizację celów edukacyjnych, gdyż mają możliwość identyfikacji z nimi. Uaktywnianie tych obszarów Dziecka wymaga jednak świadomej zgody nauczyciela, gdyż wiąże się niejednokrotnie z nieprzewidywalnością efektu, co zresztą jest cechą charakterystyczną działania twórczego. W tym kontekście należy zatem uznać to za wartość, a nie ograniczenie.

Rozpoznanie i świadome korzystanie z zasobów własnej osobowości niesie za sobą także inne, niewymienione dotąd zalety. Jedną z nich jest świadomość komunikacyjna – znając założenia dotyczące uwarunkowań osobowości, nauczyciel będzie w stanie rozpoznać swój aktualny poziom Ja

²⁰¹ Por. D. Gębuś, *Szkolna aktywność twórcza...*, s. 119–138.

lub nawet intencjonalnie dobierać i modyfikować bodziec transakcyjny tak, by zaktywizować określone zasoby ucznia. Będzie w stanie kierować procesem komunikacji w ten sposób, by unikać komunikatów skrzyżowanych, a także, a może przede wszystkim, rozpoznawać komunikaty o charakterze ukrytym i odpowiednio na nie reagować, nie dając się wciągnąć w grę. Świadomość siebie i własnych zasobów pozwoli też na optymalną strukturalizację czasu w relacji z wychowankiem, tak by zapewniając poczucie bezpieczeństwa i będąc otwartym na potrzeby ucznia, wspierać go w aktywności. Warto podkreślić w tym miejscu, że korzystanie ze wszystkich (lub niemal wszystkich, gdyż wyjątek stanowić tutaj będzie gra) sposobów wykorzystania czasu niesie za sobą określone korzyści i powinno być dobierane pod kątem efektywności dla konkretnego zadania. Podstawą działalności szkoły jest oczywiście aktywność, czyli działanie ukierunkowane na cel, które jest domeną Dorosłego. Jednakże nauczyciel świadomy określonych zależności i znaczenia, jakie niesie za sobą korzystanie z pełnego wachlarza zasobów tkwiących w strukturze osobowości, będzie w stanie na gruncie działania zadaniowego strukturalizować czas także na inne sposoby, w zależności od aktualnych potrzeb uczniów. Dzięki temu oprócz celów czysto dydaktycznych, możliwe także będzie nawiązanie bliskiej i zaangażowanej relacji interpersonalnej, a w konsekwencji przygotowanie uczniów do wchodzenia w intymność w dorosłym życiu. Umiejętność budowania różnorodnych relacji – czy to w oparciu o wymieniane w analizie transakcyjnej rytuały i rozrywki, czy w konsekwencji intymność, a także możliwość świadomego wycofania się z relacji, gdy jest to w danym momencie potrzebne, oraz możliwość uniknięcia wciągnięcia w grę – jest kluczowa dla zdrowego funkcjonowania.

Warto także raz jeszcze podkreślić różnice w intensywności kontaktu, które wiążą się z kategoriami strukturalizacji. Tak jak już wspomniano w części teoretycznej w rozdziale 1.6.3, sposoby wchodzenia w relacje można ułożyć na kontinuum od tych najmniej zaangażowanych do najintensywniejszych. Uszeregowanie to wskazuje, z jednej strony, na wzrost ryzyka psychologicznego związanego z zakresem otwartości na drugą osobę i możliwością zranienia, ale z drugiej – wskazuje także na wzrost liczby głasków (znaków rozpoznania), jakie ludzie w tych formach kontaktu wymieniają. Dążność do uzyskiwania uwagi ze strony innych osób wynika z najbardziej podstawowych ludzkich potrzeb. Jednak brak umiejętności bycia w bliskiej relacji oraz realnej oceny jakości kontaktu skutkować może zranieniem i poczuciem bycia wykorzystanym. Bliskość z nauczycielem, będącym jednocześnie tutorem, czyli swego rodzaju przewodnikiem w relacji, ma szansę

kształtować umiejętności interpersonalne uczniów tak, by mogli świadomie wybierać i kształtować ich jakość, co również jest domeną osób kierujących się w życiu postawą twórczą. W tym kontekście ponownie rozwój Dorosłego wydaje się kluczowy.

W części teoretycznej, w rozdziale 1.6.4, wspomniano także o pozycjach życiowych. Wymieniono wśród nich pozycje: Ja jestem OK, Ty jesteś OK; Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK; Ja nie jestem OK, Ty jesteś OK; oraz Ja nie jestem OK, Ty nie jesteś OK. Podkreślono ponadto, że jedynie pierwsza z nich jest postawą zdrową i celem, do którego warto w życiu dążyć. Również tutaj dostrzec można potencjał dla działalności zintegrowanego i rozwiniętego Dorosłego. Wychodząc z tego stanu Ja, można bowiem dokonać świadomej decyzji dotyczącej wyboru postawy Ja jestem OK, Ty jesteś OK, tak by zmienić wcześniejsze nastawienie do siebie i/lub innych ludzi, wynikające z destrukcyjnych zapisów skryptowych. Zaufanie do siebie i innych zdecydowanie sprzyja działaniu nieszablonowemu, gdyż pozbawione jest z jednej strony lęku przed oceną, a z drugiej opiera się na zaufaniu we własne możliwości i potencjał innych ludzi.

Dodatkowo integracja poszczególnych obszarów Ja, a także zdobycie umiejętności w zakresie korzystania z technik proponowanych przez analizę transakcyjną stwarzają perspektywy do tego, by w sposób świadomy i celowy identyfikować podstawowe zapisy skryptowe u siebie i innych, tak by móc przeformułowywać działania nieefektywne w skuteczne, dzięki wykorzystaniu zasobów Dorosłego. Działanie takie ma szansę minimalizować lub nawet całkowicie niwelować funkcjonowanie pasywne, będące zaprzeczeniem podejścia twórczego. W tym celu konieczne wydaje się zdobycie umiejętności wykrywania dyskontowania w funkcjonowaniu swoim i innych ludzi, a także umiejętności efektywnej reakcji w sytuacji zapraszania do relacji zależnościowej (patrz rozdz. 1.6.4).

W jaki sposób jednak realizować to, co zostało opisane powyżej? Pierwszym ku temu krokiem jest stosowanie zaproponowanej przez twórców analizy transakcyjnej metody kontraktowania. Nie jest to zadanie łatwe na gruncie edukacji, gdzie liczebność klas szkolnych jest tak znaczna, aczkolwiek możliwe do realizacji i z powodzeniem już w szeregu placówek realizowane. E. Berne, twórca analizy transakcyjnej, mówił, że kontrakt to „jawne, dwustronne zobowiązanie do dobrze sprecyzowanej drogi działania”²⁰². Jest to zatem określona umowa, zawierana w tym przypadku między Doro-

²⁰² E. Berne, *Principles of Group Treatment*, Grove Press, New York 1966; [za:] A. Piotrowska, *Kurs Analizy Transakcyjnej „101”*, materiały w posiadaniu auterek.

słym nauczyciela i Dorosłym ucznia, którzy wspólnie negocjują cele i metody ich realizacji w procesie edukacyjnym. Należy pamiętać, że kontrakt w rozumieniu, o którym tutaj mowa, zawiera w sobie trzy aspekty: 1) administracyjny, w którym określa się kwestie formalne – w tym przypadku byłaby to liczba spotkań, ich godzina, miejsce i kwestie techniczne związane z organizacją zajęć, zawierające zarówno prawa, jak i obowiązki wszystkich uczestników; 2) profesjonalny – dotyczący celów spotkań, sposobów ich realizacji, a także metod weryfikacji wskazujących, że cel został zrealizowany; 3) psychologiczny – najważniejszy, wydobywający ukryte motywy (dlaczego coś się dzieje, jakie są rzeczywiste oczekiwania, jakie ewentualne bariery mogą hamować zmianę i jak je ograniczać). Określenie tego trzeciego aspektu wymaga znaczących umiejętności psychologicznych, w które wcześniej powinien zostać wyposażony nauczyciel. Trudność leżąca u podstaw określania aspektu psychologicznego wynika stąd, że umowa, która na poziomie społecznym zawierana jest pomiędzy Dorosłymi, na poziomie psychologicznym mocno angażuje Dziecko ucznia i wyzwala jego ambiwalencję pomiędzy działaniem i unikaniem wysiłku. Stąd znaczenie siły tkwiącej w Dorosłym, który będzie w stanie utrzymać wyznaczony wcześniej kurs.

Oczywiście próbując zawrzeć kontrakt, trzeba mieć na uwadze ograniczenia zewnętrzne, które mogą go destabilizować. F. English w tym kontekście stworzyła nawet pojęcie „kontraktu trójkątnego”, który uwzględnia stanowiska innych znaczących osób i bierze pod uwagę dystans psychologiczny, który osoby zaangażowane w tę umowę w jakiś sposób określa²⁰³. Stwarza to perspektywę analizy określonych oporów, które mogą stanąć na drodze do efektywnej realizacji zadania, ale także zasobów zewnętrznych, które mogą tej realizacji sprzyjać. W kontekście edukacji warto w tym miejscu podkreślić znaczenie grupy rówieśniczej, w której uczeń jako jednostka funkcjonuje²⁰⁴. Grupa (klasa szkolna) jako całość może stać się zarówno sprzymierzeńcem ułatwiającym realizację wcześniej założonych celów, jak i czynnikiem destabilizującym, który zniweczy wszystkie podjęte wcześniej wysiłki.

Metoda kontraktów odwołuje się do podstawowych założeń analizy transakcyjnej, mówiących o tym, że „wszyscy ludzie są OK”, potrafią myśleć i brać odpowiedzialność za podejmowane przez siebie decyzje. Są zatem w stanie być aktywnymi uczestnikami procesu, w którym uczestniczą.

²⁰³ F. English, *The Three-Cornered Contract*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 4, s. 383–384.

²⁰⁴ N. Pierre, *Contracting for Learning*, [w:] G. Barrow, T. Newton (red.), *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice*, Routledge Taylor and Francis Group, New York – London 2016, s. 123–125.

W tym przypadku będzie to proces edukacyjny. Zawarcie kontraktu musi opierać się na otwartej komunikacji i jasnej werbalizacji własnych potrzeb. Jego konstruowanie rozpoczyna się od dokładnego określenia oczekiwań względem tego, co będzie działo się pomiędzy uczestnikami w najbliższych godzinach czy dniach²⁰⁵. Spisane zostają oczekiwania wszystkich stron, tak więc zarówno nauczyciela, jak i ucznia/-ów – do czego będą zmierzać, z czym przyszedli, czego chcą. Niektórzy autorzy pracujący tą metodą sugerują, że określone powinny zostać zarówno oczekiwania realistyczne, jak i fantastyczne, generowane z poziomu Dziecka²⁰⁶. Pozwala to na bardziej dogłębną analizę wspomnianego wcześniej aspektu psychologicznego, czyli wskazanie ukrytych motywów wszystkich stron. Następnie przechodzi się do określenia celów i metod ich realizacji. Kontrakt można konstruować poprzez wzajemne zadawanie pytań ukierunkowujących. Są to pytania otwarte typu: *W jaki sposób chciałbyś/chciałabyś się zmienić?, Jakiego wysiłku jesteś w stanie się podjąć, aby ta zmiana nastąpiła?, Po czym inni poznają, że ta zmiana nastąpiła?, Jak możesz sobie przeszkodzić w tej zmianie?* itp.²⁰⁷ Wszystkie ustalenia powinny zostać spisane i obustronnie zaakceptowane poprzez złożenie podpisu. Standardowo kontrakty zawiera się na rok i ewentualnie redefiniuje je po pierwszym semestrze²⁰⁸. Warto także zawierać uproszczone, skrócone kontrakty przed każdymi zajęciami.

Skutecznie zawarty kontrakt pomoże uczniowi odpowiedzieć sobie na pytania: czego ma się nauczyć; po co ma to zrobić; co będzie wskaźnikiem tego, że się nauczył (ale nie w kategoriach oceny, a umiejętności, które posiada); jak będzie mógł tę wiedzę i umiejętności wykorzystać w praktyce. Stworzy to perspektywę identyfikacji osoby uczącej się z celami edukacyjnymi, której brak jest jednym z głównych (jeśli nie głównym) problemów współczesnej szkoły²⁰⁹. Warto także podkreślić, że metoda kontraktu jest bezwzględnie wyjściem ku postawie twórczości i rozwijaniu potencjalnych zdolności ucznia. K.J. Szmidt w przewodniku metodycznym dla nauczycieli realizujących lekcje twórczości zwrócił uwagę na zawieranie kontaktu grupowego, który daje uczniom prawo do uczestniczenia w decyzjach dotyczących ich aktywności²¹⁰. Dzięki temu wzmacnia się ich poczucie odpowiedzialności, autonomii i sprawstwa. Kontrakt zawiera listę celów grupowych,

²⁰⁵ F. English, *The Three-Cornered Contract*, s. 383.

²⁰⁶ Tamże.

²⁰⁷ Za: A. Piotrowska, *Kurs Analizy Transakcyjnej „101”*.

²⁰⁸ N. Pierre, *Contracting for Learning*, s. 126.

²⁰⁹ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole...*, s. 319–336.

²¹⁰ K.J. Szmidt, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli...*, s. 36–38.

związanych z celami kształcenia i wychowania, która jest uzupełniana celami indywidualnymi poszczególnych uczniów. Nauczyciel zadaje uczniom pytania: *Co chcieliby osiągnąć, uczestnicząc w zajęciach?, Jakie potrzeby i oczekiwania realizować?, Jakie korzyści odnieść?* Wspólnie ustalają też listę reguł i zasad, które regulują wzajemne stosunki między uczniami oraz między uczniami i nauczycielem. Ich celem jest budowanie atmosfery sprzyjającej prawidłowemu komunikowaniu się na zajęciach, poczuciu bezpieczeństwa, otwartości, autentycznemu zaangażowaniu oraz kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za proces uczenia się. Na koniec nauczyciel pyta każdego ucznia, czy zgadza się uczestniczyć w zajęciach według przedstawionych reguł. Jak zauważa N. Pierre, od lat pracująca z uczniami metodą kontraktu: „Zdziwiło mnie to, że w wyniku stosowania tej metody, uczniowie zaczynają się cieszyć tym, co robią, wychodzą z pasywności, pozostając w kontakcie ze swoim Dorosłym i Dzieckiem Naturalnym. [...] Kiedy pracujemy na naszych projektach energia krąży pomiędzy nami, przenosząc nas ku autonomii i poczuciu bycia OK”²¹¹. Warto w tym miejscu raz jeszcze przypomnieć, że wszystkie wymienione tutaj czynniki wywodzące się z analizy transakcyjnej sprzyjają postawie twórczej i rozwojowi kreatywności.

Oczywiście praca w oparciu o kontrakty wymaga od nauczyciela konkretnego przygotowania. Z jednej strony musi on sprawnie posługiwać się terminologią analizy transakcyjnej i potrafić wiedzę z tego zakresu przekazać uczniom, z drugiej, istotniejszej, musi rozpoznać własne ograniczenia i zasoby. Mówiąc językiem analizy transakcyjnej, musi przejść przez proces integracji własnego Dorosłego, po to, by móc indukować działanie z tego poziomu u ucznia. Wydaje się jednak, że tak przygotowany nauczyciel będzie miał szansę wspierać wychowanka w jego dążeniu do autonomii działania, która jest fundamentem postawy twórczej. Świadomy zasobów własnej osobowości, nauczyciel staje się wrażliwym facylitatorem, który potrafi ocenić, w jakich obszarach uczeń wymaga pomocy, aby pobudzić go do podejmowania działań na rzecz kreowania własnego rozwoju. Potrafi pracować nad rozwojem Dorosłego ucznia, pozwalając mu czerpać z zasobów intuicji i pomysłowości Małego Profesora, a także spontaniczności w wyrażaniu siebie Dziecka Naturalnego. Jest prawdziwie zaangażowany w proces dydaktyczny, który traktuje jako stwarzanie przestrzeni do uwalniania przez ucznia jego zdolności i możliwości. Pozwala uczniowi realizować i urzeczywistniać drzemający w nim potencjał twórczy, aby mógł stać się samodzielną, samostanowiącą jednostką.

²¹¹ N. Pierre, *Contracting for Learning*, s. 126 (w tłumaczeniu auterek).

ZAŁĄCZNIK I

EGOGRAM STRUKTURALNY.

KWESTIONARIUSZ SAMOOCENY STANÓW JA (A. PIERZCHAŁA, A. SARNAT-CIASTKO)

Poniżej znajduje się szereg zdań opisujących przykładowe zachowania i poglądy. Proszę o odniesienie ich do swojej osoby, stawiając symbol „X” w odpowiedniej rubryce tabeli.

TWIERDZENIA	tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
1. Coraz to częściej uważam, że to ja mam rację, a nie inni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jestem za przestrzeganiem ustalonych wcześniej procedur działania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jestem osobą, która potrafi się poświęcać.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mam swoje przekonania, ale rozsądne argumenty są w stanie je zmienić.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Działam raczej rozumem niż sercem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Potrafię powiedzieć „nie” tak, żeby nie urazić innej osoby, jeśli nie mam ochoty podejmować się jakichś zadań.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Lubię, jak ktoś powie mi, co mam robić.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pasja w moim życiu jest najważniejsza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Nie wstydzę się swoich uczuć i pokazuję je bez skrępowania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. W dzieciństwie nauczyłam/-łem się pewnych schematów postępowania i nadal w zgodzie z nimi funkcjonuję.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Nie potrafię przejść obojętnie obok czyjegoś nieszczęścia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jestem osobą, która szanuje ludzi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Zawsze pomyślę, zanim coś zrobię.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Potrafię w dyskusji bronić własnego zdania bez prowokowania konfliktów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Zależy mi na opinii innych.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jestem osobą twórczą.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	TWIERDZENIA	tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
17.	Często działam tak, jak podpowiada mi w danym momencie serce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Udzielam często rad, nawet wtedy, gdy ktoś mnie o nie nie prosi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Chętnie pomagam ludziom, którzy sobie nie radzą z trudnymi sytuacjami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Cenię sobie tradycję i pewne zwyczaje, ale uważam, że warto je dostosowywać do okoliczności.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Jestem osobą zorganizowaną.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Potrafię przyznać się do błędu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Łatwo u mnie wywołać poczucie winy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Uwielbiam eksperymentować.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Jestem spontaniczna/-y.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Kieruję się przekonaniem, że każdy powinien ponosić konsekwencje swoich wyborów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Mam swoje określone sposoby radzenia sobie z różnymi problemami, które zwykle realizuję „punkt po punkcie”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	W życiu przekonałam/-em się, że wartości, według których żyli moi przodkowie, mają sens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	W sposób jasny i konkretny ustalam z innymi warunki współpracy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Wiem, jakie sytuacje wywołują u mnie zdenerwowanie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	W sytuacjach konfliktowych wolę stawać po stronie większości.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Ciągle szukam nowych zainteresowań.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Nawet jeśli coś zrobię źle w opinii innych, nie przejmuję się ich oceną.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Jestem przekonany/-a, że kara potrafi nauczyć wiele dobrego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Wolę trzymać się określonego przepisu, niż eksperymentować.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Będąc w towarzystwie, zauważam ludzi potrzebujących wsparcia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Jestem rzeczowa/-y i skupiona/-y na konkretach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Wiem, co mnie cieszy, a co smuci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Staram się, aby inni byli ze mnie zadowoleni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TWIERDZENIA		tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
40.	Jeśli coś mnie zaciekawi, lubię drążyć temat i zadawać dużo pytań.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Kiedy się bawię, to na całego i nic mnie nie obchodzi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Lubię decydować za innych.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Bez względu na wszystko trzymam się ustalonych zasad działania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Zdarza mi się rezygnować z własnego odpoczynku, gdy trzeba komuś pomóc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Jestem osobą odpowiedzialną.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KLUCZ ODPOWIEDZI:

Rodzic Kontrolujący – 1, 18, 26, 34, 42.

Rodzic Praktyczny – 2, 10, 27, 35, 43.

Rodzic Opiekuńczy – 3, 11, 19, 36, 44.

Ethos – 4, 12, 20, 28, 45.

Logos – 5, 13, 21, 29, 37.

Pathos – 6, 14, 22, 30, 38.

Dziecko Przystosowane – 7, 15, 23, 31, 39.

Mały Profesor – 8, 16, 24, 32, 40.

Dziecko Naturalne – 9, 17, 25, 33, 41.

ZAŁĄCZNIK II

KWESTIONARIUSZ „AKTYWNOŚĆ TWÓRCZA”

Poniżej znajdują się stwierdzenia dotyczące postawy twórczej oraz aktywności podejmowanej w różnych sytuacjach. Prosimy o określenie, w jakim stopniu odnosi się do Pani/Pana dane stwierdzenie, poprzez zaznaczenie właściwej odpowiedzi.

- 1. Często potrafię wymyślić wiele pomysłów na rozwiązanie jakiegoś problemu.**
 - a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) wie wiem
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie
- 2. Potrafię przez dłuższy czas koncentrować się na jakimś zadaniu, które mnie interesuje, zapominając o innych rzeczach.**
 - a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) wie wiem
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie
- 3. Nowe, nieznane sytuacje wzbudzają moje zainteresowanie i pobudzają do działania.**
 - a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) wie wiem
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie
- 4. Źle czuję się w sytuacjach, kiedy inne osoby mnie krytykują.**
 - a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) wie wiem
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie

- 5. Nie mam problemu z wymyślaniem opowiadań, różnych historii, które nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości.**
- a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) wie wiem
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie
- 6. Często mam problem z publicznym wyrażaniem swoich myśli i uczuć.**
- a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) wie wiem
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie
- 7. Zależy mi na tym, co myślą na mój temat inni ludzie.**
- a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) wie wiem
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie
- 8. Nie lubię sytuacji, w których przy wykonywaniu zadania muszę brać pod uwagę wiele różnorodnych informacji i opinii.**
- a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) wie wiem
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie

Proszę ocenić u siebie częstotliwość występowania każdego z poniższych zachowań, wstawiając znak X w odpowiednim miejscu.

9. Przystępując do rozwiązywania nowego zadania:	Zawsze	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy
a) samodzielnie szukam możliwości rozwiązań, korzystając z wielu źródeł					
b) wolę korzystać z gotowych, wypracowanych przez innych rozwiązań					
c) szukam wymówek, żeby uniknąć podejmowania działań					
d) inne					

10. Pracując w grupie osób, przyjmuję rolę:	Zawsze	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy
a) lidera (przywódcy) grupy, który kieruje pracami zespołu					
b) uczestnika współpracującego z innymi, który wypełnia założony plan					
c) biernego obserwatora działań innych, unikającego angażowania się					
d) inne					

KLUCZ ODPOWIEDZI:

- 1 – myślenie dywergencyjne
- 2 – koncentracja na zadaniu
- 3 – otwartość na wyzwania i zmianę
- 4 – odporność na krytykę
- 5 – wyobrażenia twórcza
- 6 – wyrażanie siebie na forum publicznym
- 7 – niezależność w myśleniu i działaniu
- 8 – tolerancja dla wieloznaczności
- 9 a) – twórcze podejście do problemów
- 9 b) – stereotypowe podejście do problemów
- 9 c) – neurotyczne podejście do problemów
- 10 a) – lider grupowy – pomysłodawca
- 10 b) – uczestnik grupy – wykonawca
- 10 c) – bierny obserwator – wycofanie się z aktywności

ZAŁĄCZNIK III

PYTANIE OTWARTE „DOBRY NAUCZYCIEL”

Spróbuj scharakteryzować „dobrego nauczyciela” poprzez dokończenie poniższego zdania.

Dobry nauczyciel to Twoim zdaniem osoba, która...

1.
.....
.....
.....
.....
2.
.....
.....
.....
.....
.....
3.
.....
.....
.....
.....

BIBLIOGRAFIA

- Amabile T.M., *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder 1996.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009.
- Barrow G., Newton T. (red.), *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice*, Routledge Taylor and Francis Group, New York – London 2016.
- Barrow G., *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Personal Care in Education”, March 2007, Vol. 25, Issue 1.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005.
- Berne E., *Principles of Group Treatment*, Grove Press, New York 1966.
- Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Cox & Wyman Ltd., Reading, Berkshire 2008.
- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2004.
- Błachnio A., Weremko M., *Uwierz w siebie i nie ściągaj!* „Psychologia w Szkole” 2008, nr 4 (20).
- Bonar J., Szmidt K.J., *Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, WSiP, Warszawa 1998.
- Bono de E., *Naucz się myśleć kreatywnie*, przeł. M. Madaliński, Oficyna Wydawnicza PRIMA, Warszawa 1998.
- Boyd L.W., Boyd H.S., *Caring and Intimacy as a Time Structure*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, No. 4.
- Chaber A., *Sytuacja konfliktowa między nauczycielem a uczniem w ujęciu analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.

- Cropley A.J., *More Ways Than One: Fostering Creativity in the Classroom*, Ablex, Norwood 1992.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Społecznej, Warszawa 1995.
- Emmert N., Newton T., *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3.
- English F., *The Three-Cornered Contract*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No 4.
- Ernst F.H., *The Diagrammed Parent – Eric Berne’s Most Significant Contribution*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 8, No. 3.
- Flaro L., *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviours*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 3.
- Frazier T.L., *The application of transactional analysis principles in the classroom of a correctional school*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 4.
- Gębuś D., *Jak pokonujemy trudności? Rozwój człowieka w kontekście umiejętności rozwiązywania problemów*, [w:] E. Widawska, J. Jagieła (red.), *Szanse i bariery rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, Częstochowa 2009.
- Gębuś D., *Szkolna aktywność twórcza w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Gębuś D., *Trening twórczości jako element kształcenia dorosłej postawy życiowej ucznia w perspektywie AT*, „Pedagogika” 2015, t. 24.
- Gębuś D., *Zastosowanie map myśli w procesie dydaktycznym. Mindmapping a weryfikacja efektów kształcenia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2014, nr 3.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1998.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1985.
- Góralski A., *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003.

- Góralski A., *Twórcze rozwiązywanie zadań*, PWN, Warszawa 1989.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2006.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.
- Harris T.A., *W zgodzie z tobą i z sobą*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.
- Hennessey B., Amabile T.M., *Creativity and Learning. What Research Says to the Teacher*, National Education Association Publication, Washington 1987.
- <http://itaaworld.org/what-transactional-analysis> (dostęp: 21.02.2016).
- <http://sjp.pwn.pl/sjp/taktowny;2577490.html> (dostęp: 7.02.2016).
- <https://www.synonimy.pl/synonim/taktowny> (dostęp: 7.02.2016).
- Inkles A., Smith D.N., *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, [w:] J. Kurczewska, J. Szacki (red.), *Tradycja i nowoczesność*, Czytelnik, Warszawa 1984.
- Jagięła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Jagięła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Jagięła J., *Gry psychologiczne w szkole*, OWN, Kielce 2004.
- Jagięła J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, REBIS, Poznań 2003.
- Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Korniłowicz K., *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] O. Czerniawska (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Ossolineum, Wrocław 1976.

- Łaszczuk J., *Relacja uczeń – mistrz jako podstawowa dla pedagogiki twórczości*, [w:] J. Łaszczuk (red.), *O pedagogice twórczości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1997.
- Łęski Z., *Osobowość nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Łęski Z., *Szkolne gry transakcyjne we wspomnieniach studentów*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Grupa Tomami, Kraków 2015.
- Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Mellor K., Schiff E., *Discounting*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3.
- Napper R., Newton T., *Tactics – Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors + insight into collaborative learning strategies*, UK: TA Resources, Ipswich 2000.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *TROp... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
- Oech von, R., *Kreatywność. Możesz być bardziej twórczy*, tłum. A. Skrok, Galaktyka, Łódź 2009.
- Olczak M., *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4(207).
- Olczak M., *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Oller-Vallejo J., *In Support Of The Second-Order Functional Model*, „Transactional Analysis Journal” 2002, vol. 32, No. 3.

- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Pankowska D., *Porozumiewanie się w procesie kształcenia*, [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba, *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Pierre N., *Contracting for Learning*, [w:] G. Barrow, T. Newton (red.), *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice*, Routledge Taylor and Francis Group, New York – London 2016.
- Pierzchała A., *Pasywność szkolna, czyli systemowe uwarunkowania nieefektywności w obliczu sytuacji problemowej w analizie transakcyjnej*, [w:] A. Majkowska, M. Łopot (red.), *Edukacja – tradycja i współczesność*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013.
- Pierzchała A., *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013.
- Pierzchała A., *Symbiotyczna relacja nauczyciela z uczniem jako istotna bariera w rozwoju autonomii jednostki w ujęciu analizy transakcyjnej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2013, nr 1 (18).
- Pierzchała A., *Znaczenie dyskontowania transakcyjnego dla pojawienia się niepowodzenia szkolnego*, [w:] M. Suświłło, A. Fechner (red.), *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, t. 2., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2014.
- Pierzchała A., *Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskontowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu uczniów*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Pietrasiński Z., *Atakowanie problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Pietrasiński Z., *Sam sięgaj do psychologii*, WSiP, Warszawa 1986.
- Piirto J., *How Parents and Teachers Can Enhance Creativity in Children*, [w:] M.D. Lynch, C.R. Harris (red.), *Fostering Creativity in Children K – 8. Theory and Practice*, Allyn and Bacon, Boston 2001.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.

- Raport National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, London 1999; <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf> (dostęp: 7.04. 2016).
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989.
- Schiff A.W., Schiff J.L., *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 1.
- Schiff J. i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher Inc., New York 1975.
- Schultz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Schulz R., *Czym jest innowatyka pedagogiczna?*, „Edukacja” 1987, nr 3.
- Soles S., *Social dynamics. A study of classroom games – Progress report*, „Transactional Analysis Bulletin” 1963, 2 (8).
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Szmidt K.J., *Elementarz twórczego życia*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1997.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1995.
- Szmidt K.J., Rakowiecka B., Okraszewski K., *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1995.
- Szmidt K.J., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Widawska E., *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Widawska E., *Gry psychologiczne jako forma sprawowania władzy*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.

SPIS TABEL

Tabela 1. Wybrane elementy postawy twórczej (N = 138)	92
Tabela 2. Związek pomiędzy myśleniem dywergencyjnym a strukturą osobowości (N = 138, $p < 0,05$)	94
Tabela 3. Związek pomiędzy tolerancją dla wieloznaczności a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)	97
Tabela 4. Związek pomiędzy koncentracją na zadaniu a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)	100
Tabela 5. Związek pomiędzy otwartością na wyzwania i zmianę a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)	102
Tabela 6. Związek pomiędzy wyobraźnią twórczą a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)	106
Tabela 7. Związek pomiędzy wyrażaniem siebie na forum publicznym a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)	108
Tabela 8. Związek pomiędzy odpornością na krytykę a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)	110
Tabela 9. Związek pomiędzy niezależnością w myśleniu i działaniu a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja (N = 138, $p < 0,05$)	112
Tabela 10. Podejście do problemów w opinii badanych (N = 138)	119
Tabela 11. Podejmowane ról grupowych w opinii badanych (N = 138) ...	120
Tabela 12. Zależność pomiędzy podejściem do problemów i rolą przyjmowaną w grupie (N = 138, $p < 0,05$, wyniki istotne oznaczono kolorem)	120
Tabela 13. Związek pomiędzy strukturą osobowości respondentów a ich podejściem do problemów i rolą przyjmowaną w grupie (N = 138, $p < 0,05$, wyniki istotne oznaczono kolorem)	125

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Strukturalny podział osobowości pierwszego stopnia	58
Rysunek 2. Funkcjonalny podział osobowości	61
Rysunek 3. Strukturalny podział osobowości drugiego stopnia	63
Rysunek 4. Komunikaty proste – symetryczne i komplementarne	65
Rysunek 5. Komunikacja skrzyżowana	66
Rysunek 6. Transakcja ukryta	67
Rysunek 7. Relacja symbiotyczna I stopnia	75
Rysunek 8. Relacja symbiotyczna II stopnia	76

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Zakres uaktywniania poszczególnych stanów Ja – średnia dla badanej populacji (N = 138)	90
Wykres 2. Wybrane elementy postawy twórczej – średnia dla respondentów (N = 138)	114
Wykres 3. Uśrednione wyniki dla podejścia do problemów (N = 138)	130
Wykres 4. Deklaracje dotyczące preferowanych ról grupowych – wyniki uśrednione (N = 138)	132
Wykres 5. Dobry nauczyciel to... – kompetencje nauczyciela (N = 100)	137
Wykres 6. Dobry nauczyciel to... – dominujące obszary Ja (N = 313)	142
Wykres 7. Działania twórcze przyszłych nauczycieli w obliczu sytuacji problemowej (N = 99)	153
Wykres 8. Strategie działania przyszłych nauczycieli w obliczu sytuacji problemowej (N = 99)	160

INDEKS RZECZOWY

- Analiza skryptu, 51
- Analiza strukturalizacji czasu, 51
- Analiza struktury osobowości, 51
- Analiza transakcji (komunikacji), 51
- Analiza transakcyjna, 49, 52, 53, 178
 - Agresja, 74
 - Aktywności, 69
 - Aspekty stanów Ja pozytywne i negatywne, 62
 - Autonomia, 77
 - Bierność, 73
 - Dorośli, Ja-Dorośli, D, 60, 62
 - Dyskontowanie, 75
 - Dziecko Naturalne, DzN, 62
 - Dziecko Przystosowane, DzP, 62
 - Dziecko, Ja-Dziecko, Dz, 59
 - Ethos, 63
 - Funkcjonalny podział osobowości, 61
 - Gry transakcyjne, 69
 - Intymność, 70
 - Komunikacja w analizie transakcyjnej, 65
 - Kontaminacja, 64
 - Logos, 63
 - Mały Profesor, MP, 64
 - Nadadaptacja, 73
 - Niepohamowanie, 74
 - Niezdolność, 74
 - Pasywność, 73
 - Pathos, 63
 - Pozycja życiowa, 72
 - Rodzic Kontrolujący, RK, 62
 - Rodzic Opiekuńczy, RO, 62
 - Rodzic Praktyczny, RP, 63
 - Rodzic, Ja-Rodzic, R, 59
 - Rozrywki, 69
 - Rytuały, 68
 - Skrypt, 71
 - Stany Ja, definicja, 58
 - Struktura osobowości, 58
 - Strukturalizacja czasu, 68
 - Strukturalny podział osobowości drugiego stopnia, 62
 - Strukturalny podział osobowości pierwszego stopnia, 58
 - Symbioza, 75
 - Szkoła Cathexis, 52
 - Szkoła Klasyczna, 52
 - Szkoła Redecyzji, 52
 - Transakcje proste, symetryczne i komplementarne, 65
 - Transakcje skrzyżowane, 66
 - Transakcje ukryte, 67
 - Wycofanie, 68
 - Wykluczenie, 64
 - Założenia filozoficzne, 50
 - Zasady praktyki, 50
- Dydaktyka twórczości, 38
 - Autentyczność, 46, 139
 - Dywergencyjność, 44
 - Heurystyczność, 45
 - Pomoc w tworzeniu, 38, 45, 154
 - Różnorodność i komplementarność, 45
 - Zasada facylitacji, 41
 - Zasada ludyczności, 42
 - Zasada osobistej twórczości nauczyciela, 44
 - Zasada przeciwdziałania przeszkodom, 44
 - Zasada rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, 43
 - Zasada wzmacniania procesu twórczego, 43
- Edukacyjna analiza transakcyjna, 52
 - Cele edukacji, 53
- Innowatyka pedagogiczna, 21
- Kontrakt, 181
- Nauczanie twórczości, 17
- Nauka o twórczości, 21
- Pasywność w analizie transakcyjnej, 73
 - Agresja, 74
 - Bierność, 73
 - Dyskontowanie, 75
 - Nadadaptacja, 73
 - Niepohamowanie, 74
 - Niezdolność, 74
 - Symbioza, 75
- Pedagogika twórczości, definicja, 17
- Pedagogika zdolności, 20

- Podejście do problemów, 34, 119, 120, 125
 - Podejście neurotyczne, 36
 - Podejście stereotypowe, 35
 - Podejście twórcze, 35
- Postawa twórcza, 24, 89
 - Giętkość myślenia, 28
 - Koncentracja na zadaniu, 29, 99, 114
 - Myślenie dywergencyjne, 27, 28, 93, 114
 - Myślenie konwergencyjne, 27
 - Niezależność w myśleniu i działaniu, 33, 111, 114
- Odporność na krytykę, 32, 109, 114
- Oryginalność myślenia, 28
- Otwartość na wyzwania i zmianę, 30, 101, 114
- Płynność myślenia, 28
- Tolerancja dla wieloznaczności, 28, 96
- Wrażliwość na problemy, 28
- Wyobrażenia twórcza, 30, 31, 104, 105, 114
 - Wyrażanie siebie na forum publicznym, 31, 107, 114
- Psychodydaktyka kreatywności, 19
- Twórcze nauczanie, 17