

# NAUCZYCIELE DZIECI

Dorota Domagała<sup>1</sup>, Elżbieta Marek<sup>2</sup>, Ewa Żmijewska<sup>3</sup>,  
Małgorzata Kabat<sup>4</sup>, Marlena Kaźmierska<sup>4</sup>, Astrid Tokaj<sup>4</sup>,  
Tomasz Herman<sup>4</sup>, Anna Ratajczak<sup>4\*</sup>

<sup>1</sup> Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Środzie Wielkopolskiej

<sup>2</sup> Uniwersytet Śląski w Katowicach

<sup>3</sup> Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<sup>4</sup> Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

\* r.a@amu.edu.pl

## Abstrakt

Osią narracji tekstu uczyniono rozważania na temat nauczyciela dziecka jako osoby znaczącej w jego życiu. Podjęta problematyka oscyluje wokół takich zagadnień, jak: kwalifikacje, zakres obowiązków nauczyciela, umiejętności komunikacyjne czy też kompetencje nauczyciela pracującego w środowisku zróżnicowanym kulturowo w kontekście charakterystyki kulturowej współczesnego polskiego społeczeństwa. Ponadto opisowi poddane zostały kwestie związane z pojęciem kreatywności w pracy nauczyciela, a także te, które ukazują nauczyciela/socjoterapeutę jako osobę, mającą za zadanie wspierać dziecko i jego rodzinę w środowisku lokalnym. Uzupełnienie tekstu stanowią zagadnienia dotyczące obecności seniora w życiu dziecka w kontekście wsparcia dla rodziców w procesie wychowania dzieci.

## Wprowadzenie

Rola nauczyciela jest niezwykle trudna i wymagająca. Z jednej bowiem strony, jak podkreśla Anna I. Brzezińska, jego zadanie polega na kreowaniu wśród kolejnych pokoleń uczniów roli strażnika tradycji (...), „źródła podstawowej – by nie rzec «klasycznej» – wiedzy z danego obszaru, instruktora w zakresie umiejętności uznanych w tym obszarze za *sine qua non*, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość” (Brzezińska, 2008, s. 35). Z drugiej natomiast, oczekuje się od niego, że wprowadzi uczniów w nieustannie transformujący świat z niezbędnymi ku temu kompetencjami i kwalifikacjami, przygotowując jednocześnie swych podopiecznych do radzenia sobie „w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia” (Brzezińska, 2008).

Współczesnych nauczycieli dotyka szereg wątpliwości i zarazem niepewności związanych z wykonywaną przez nich profesją. Do najważniejszych z nich zaliczyć można: 1) problem starzenia się wiedzy i nowych odkryć; 2) problem efektywnego transferu, czyli próba odpowiedzi na pytanie, co uczniowie powinni opanować w pierwszej kolejności, by móc to potem połączyć z samodzielnymi działaniami w różnych sytuacjach życiowych; 3) problem skutecznej metody; 4) problem relacji swoboda – kontrola (Brzezińska, 2008). Powyższe kwestie dotyczą nie tylko nauczycieli młodych, początkujących, ale także z wieloletnim stażem pracy.

Nauczyciel to nie tylko osoba, która przekazuje wiedzę, wychowuje – ale również osoba, która wspomaga rozwój swoich uczniów. Aby tak jednak było nauczyciel powinien:

- być dobrym obserwatorem,
- umieć słuchać i zachęcać dzieci do mówienia,
- służyć dzieciom radą, pomocą, gdy tego potrzebują,
- przekazywać im rzetelne informacje,
- wskazywać źródła informacji, z których mogą korzystać samodzielnie;
- analizować zachowania uczniów oraz ich rozwój,
- organizować zajęcia służące indywidualnemu rozwojowi oraz pozwalające na pracę w zespole,
- umieć porozumiewać się z rodzicami swych podopiecznych,
- rozsądnie wymagać od dziecka (Kuszak, 2011, s. 266).

Powyższe zadania jednoznacznie stawiają nauczyciela w pozycji osoby, która, aby mogła wykonywać swój zawód nie tylko w sposób dający osobistą satysfakcję z podejmowanych działań, ale i społeczną aprobatę, powinna nieustannie się dokształcać poszukując nieustannie nowych, niejednokrotnie niekonwencjonalnych rozwiązań.

## 1. Samodzielny nauczyciel w przedszkolu i w szkole

### 1.1. Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela

Status prawny nauczyciela został określony w Ustawie – Karta Nauczyciela. Według artykułu 9 ust.1 tegoż dokumentu o stanowisko nauczyciela może ubiegać się osoba, która: 1) posiada odpowiednie wykształcenie wraz z przygotowaniem pedagogicznym, 2) przestrzega podstawowych zasad moralnych, etycznych; 3) spełnia niezbędne warunki fizyczno-zdrowotne. W dokumencie postawiono też wymóg określonego przygotowania formalnego, czyli kwalifikacji. Według Wincentego Okonia (2004) kwalifikacje określają zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania określonego

zawodu. Stanowią wynik uczenia się – określony poziom wiedzy merytorycznej i umiejętności praktycznych, zdobytych w toku edukacji oraz zakres formalnych uprawnień umożliwiających podjęcie określonego zadania czy też roli zawodowej. Podczas studiów przyszli nauczyciele zdobywają wiadomości i umiejętności w zakresie wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, dydaktyki przedmiotowej, wykorzystania technologii informacyjnych, znajomości języka obcego oraz z zakresu zagadnień specjalizacyjnych wybranych przez przyszłych nauczycieli.

Kwalifikacje, czyli formalne przygotowanie do zawodu wchodzi w skład kompetencji nauczyciela. Stefan M. Kwiatkowski (2008) uważa, że kompetencje, to kwalifikacje wzbogacone o doświadczenie zawodowe oraz życiowe, co umożliwia bycie skutecznym w wypełnianiu powierzonych zadań. Mają charakter dynamiczny, nie są raz na zawsze ukształtowane i utrwalone, ale poprzez aktywność podmiotu ulegają zmianom. Ten dynamiczny charakter kompetencji powoduje, że wraz ze wzrostem zadań stawianych przed nauczycielem wzrasta liczba kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel realizując proces dydaktyczno-wychowawczy. W literaturze wymienia się między innymi kompetencje merytoryczne, metodyczne, diagnostyczne, komunikacyjne, medialne, autoedukacyjne, terapeutyczne i wiele innych. Zdaniem Roberta Kwaśnicy (2016), nie jest możliwe pełne przygotowanie do pracy nauczycielskiej. O pełnym przygotowaniu zawodowym można mówić w przypadku zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą jego pracy, która wymaga kompetencji wciąż niewystarczających, które cały czas są w rozwoju i wymagają zmian. Kompetencje nauczyciela są jednym z czynników wpływających na jego styl pracy.

## 1.2. Styl pracy nauczyciela

Styl pracy nauczyciela, to pewien sposób postępowania nauczyciela wyrażający się poprzez stosunek do ucznia, stosowane metody, środki dydaktyczne i formy organizacyjne w pracy dydaktyczno-wychowawczej. W literaturze pedagogicznej istnieje wiele klasyfikacji stylów nauczania. Najczęściej wymienia się styl dyrektywny i reaktywny (Czapla, 2003), kierowniczy, terapeutyczny i wyzwalający (Fenstermacher, Soltis, 2000), autokratyczny, demokratyczny, liberalny (Gnitecki, 2007). Mimo różnych klasyfikacji każdy nauczyciel tworzy swój styl pracy i jest to proces, który trwa przez cały czas pracy zawodowej. Na kształtowanie się stylu pracy nauczyciela wpływają następujące czynniki:

- doświadczenia nabyte w czasie edukacji – wczesne doświadczenia szkolne nauczycieli często dostarczają im wzorów pracy pedagogicznej, „stanowiąc rodzaj pierwotnie wdrukowanych schematów, z użyciem których dochodzi do «odruchowego» automatycznego identyfikowania tego, czym jest szkoła, lekcja, uczenie się, wyobrażenia roli społecznej ucznia i nauczyciela” (Klus-Stańska, 2006, s. 186). Wczesne doświadczenia mogą być przeszkodą w tworzeniu stylu pracy nauczyciela, ponieważ zdobył je w szkole o innym modelu kształcenia, w szkole, która funkcjonowała w innych warunkach, realizowała odmienne cele niż szkoła współczesna. Ukształtowany na podstawie doświadczeń obraz pracy nauczyciela może zostać wzmocniony w procesie kształcenia zawodowego, ponieważ osoby kształcące przyszłych nauczycieli często mają podobne doświadczenia. W tej sytuacji konieczne jest refleksyjne, krytyczne podejście nauczyciela do indywidualnych doświadczeń, umiejętność interpretacji własnych działań, autorefleksja, czyli kompetencje psychologiczne oraz pedagogiczne, dotyczące metod pracy z uczniem,
- praca innego nauczyciela – przygotowując się do zawodu student realizuje praktyki pedagogiczne, które umożliwiają transfer wiedzy deklaratywnej w proceduralną. Charakteryzowany czynnik dotyczy nie tylko relacji student-nauczyciel, ale również relacji nauczyciel-nauczyciel. Styl pracy jednego nauczyciela może działać inspirująco lub hamująco na innych nauczycieli,
- warunki pracy, czyli położenie szkoły, jej wielkość, otoczenie, liczba uczniów, zmianowość pracy szkoły, jej wyposażenie itp.,
- zespół uczniowski, z jakim pracuje nauczyciel,
- atmosfera panująca w placówce, czyli sposób zarządzania, współpraca pracowników, współpraca z rodzicami, respektowanie praw i obowiązków itp.,
- kompetencje i indywidualne cechy nauczyciela – dają one nauczycielowi możliwość profesjonalnego realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, upewniają go w celowości podejmowanych działań. Są ważne nie tylko w relacjach z uczniami, ale również w relacjach z innymi nauczycielami oraz rodzicami uczniów. W trudnych sytuacjach zawodowych konieczne są takie kompetencje psychologiczne jak umiejętność społecznego funkcjonowania, niedyrektywnego wyrażania własnych opinii, właściwa interpretacja rzeczywistości, wrażliwość i otwartość na drugiego człowieka.

Zmiany zachodzące w czynnikach mających wpływ na styl pracy nauczyciela powodują konieczność jego przeobrażeń, dlatego tworzenie stylu pracy jest procesem dynamicznym.

### 1.3. Samodzielność nauczyciela

W pracach pedeutologicznych spotyka się wiele ujęć definicyjnych nauczyciela. Wśród nich ujęcie: psychologiczne, technologiczne, humanistyczne oraz socjologiczne. Jak podkreśla Henryka Kwiatkowska (2005), wszystkie te ujęcia pozostają w opozycji do tożsamości, ponieważ nie zakładają udziału jednostki w tworzeniu własnego wizerunku osobowego. Ponadto, wszystkie zakładają również socjalizację według przyjętych apriorycznie założeń, dlatego nie przywiązują należytej wagi do aktywności jednostki w tworzeniu własnej tożsamości. Zgodnie z powyższymi kategoriami, nauczyciel jest wykonawcą pewnych wymagań kulturowo-społecznych, a przecież edukacja odbywa się w czasie, kiedy mówimy o indywidualności jednostki – nauczyciel również takową jest.

Zawód nauczyciela jest zawodem twórczym. Dotyczy to tworzenia przez nauczyciela stylu, warsztatu pracy, twórczego realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Karta Nauczyciela gwarantuje nauczycielowi prawo do: poszanowania swojej godności, uznawania swoich kompetencji, właściwie zorganizowanej pracy, decydowania o doborze metod, programu nauczania, podręczników i pomocy dydaktycznych, prowadzenia nauczania według opracowanej przez siebie koncepcji, decydowania, w jaki sposób będzie realizował program nauczania: 1) z zastosowaniem podręcznika, 2) bez zastosowania podręcznika.

Zagwarantowane prawa, bogate kompetencje, własny styl pracy dają nauczycielowi możliwość samodzielności zawodowej, realizowania pracy w sposób twórczy. Mówiąc o głównych zadaniach szkoły wymienia się „rozwijanie samodzielności uczniów”. Zadanie to może realizować tylko samodzielny nauczyciel. Bywa jednak, że nauczyciele nie korzystają z przysługującej im samodzielności i pracują w sposób tradycyjny, często niezgodny z własnymi przekonaniem. Jest to sytuacja niekorzystna zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów.

## 2. Kompetencje nauczycieli

Termin *kompetencja* wywodzi się od łacińskiego *competentia* i oznacza: odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania. Waclaw Strykowski rozumie kompetencje nauczycielskie jako kwalifikacje niezbędne do wykonywania zawodu, są to: „wiedza, umiejętności i przekonania potrzebne do efektywnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole” (Strykowski i in., 2003, s. 80).

Istnieje wiele klasyfikacji kompetencji nauczycieli, m.in. Stanisława Dylaka (1995) i Hanny Hamer (1994). Temat kompetencji pedagogów wczesnosz-

kolnych podejmują m.in. Sabina Guz (1996), Irena Adamek (2000, 2016), Józefa Bałachowicz (2001). Jako podstawę do analizy kompetencji przyjęto klasyfikację opracowaną w 1997 roku przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli. Zespół ten wyodrębnił kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne.

### **Kompetencje prakseologiczne**

Kompetencje prakseologiczne wyrażają się w skuteczności nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych, a także procesów korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien: posiadać podstawy wiedzy z zakresu współczesnej humanistyki, pozwalające mu rozumieć otaczający go świat i zjawiska w nim zachodzące; dokonywać oceny programów i podręczników według określonych kryteriów; stymulować wielokierunkową aktywność dziecka; organizować inspirujące sytuacje dydaktyczne; wykorzystywać elementy edukacji równoległej; diagnozować środowisko społeczne, w którym funkcjonuje uczeń; określać poziom rozwoju środowiska wychowawczego klasy szkolnej; stosować konwencjonalne i niekonwencjonalne metody poznawania uczniów; projektować pracę wychowawczą; diagnozować napotymane trudności i osiągnięcia uczniów; usprawniać ich zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne i wyrównywać opóźnienia rozwojowe; stosować w praktyce edukacyjnej różnorodne metody pracy dydaktyczno-wychowawczej i terapeutycznej; znać i stosować programy profilaktyczne.

### **Kompetencje komunikacyjne**

Kompetencje komunikacyjne dotyczą porozumiewania się, przekazywania myśli. Wskazane byłoby zatem, aby nauczyciel wczesnej edukacji potrafił: wejść w dialog z drugim człowiekiem; spostrzegać zachowania dzieci i interpretować je; odbierać i nadawać komunikaty werbalne i pozawerbalne w określonych sytuacjach wychowawczych; inspirować dzieci do poznawania i rozumienia własnych emocji poprzez zastosowanie różnorodnych środków wyrazu; organizować zabawy, uczące nawiązywania kontaktów interpersonalnych, rozwijające kompetencje komunikacyjne, pamięć, refleks, wyobraźnię, fantazję.

### **Kompetencje współdziałania**

Kompetencje współdziałania widoczne są w skutecznych zachowaniach prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych. Dotyczą one współ-

działania nie tylko z dziećmi, lecz także z ich rodzicami i najbliższym środowiskiem. Nauczyciel powinien więc rozwijać w sobie i w swoich uczniach wszelkie pozytywne uczucia, takie jak: tolerancja, szacunek, miłość, radość, zaufanie, asertywność w wyrażaniu emocji i krytyki; umieć nieść pomoc uczniom potrzebującym wsparcia; tworzyć klimat społeczny, wyzwalający pomoc i współdziałanie uczniów; umiejętnie wpływać na niewłaściwe postawy rodzicielskie, korygować błędy wychowawcze; współpracować z rodzicami dzieci dyslektycznych z wadami wymowy, postawy itp.; udzielać instruktażu, jak pomagać dziecku z trudnościami w nauce; współdziałać z różnymi ośrodkami wychowania równoległego; organizować pomoc specjalistyczną (psychologiczną, logopedyczną itp.) dla uczniów.

### **Kompetencje kreatywne**

Kompetencje kreatywne przejawiają się w innowacyjności, niestandardowości działań nauczyciela oraz w ciągłym poszukiwaniu nowych i skutecznych działań o charakterze prorozwojowym. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę psychologiczną i socjologiczną, dotyczącą procesu twórczego, jego cech, uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych, właściwości osób twórczych; docierać do własnych, indywidualnych zasobów spontanicznego i twórczego działania; dostrzegać, rozumieć i określać problemy; stosować metody i techniki twórczego rozwiązywania problemów w różnych sytuacjach, np. rozwiązywania konfliktów; podejmować działania innowacyjne i wprowadzać zmiany w życie szkoły i najbliższego otoczenia; projektować sytuacje inspirujące aktywność twórczą uczniów; planować aktywność twórczą dzieci w różnych formach: plastycznych, muzycznych, ruchowych, teatralnych itp.

### **Kompetencje informatyczne**

Kompetencje informatyczne przejawiają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji. Wskazane jest, by nauczyciel wiedział, jak: posługiwać się systemem komputerowym; zapisywać i odczytywać wyniki swojej pracy; organizować, z wykorzystaniem komputera, pomiar dydaktyczny; wykorzystywać programy komputerowe w procesie edukacyjnym, diagnozie i terapii; projektować i wykonywać pomoce dydaktyczne do pracy z dziećmi.

### **Kompetencje moralne**

Nauczyciel, mający kompetencje moralne posiada zdolność do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego; zna własne

powinności etyczne wobec podmiotów wychowania i pragnie sprostać ich wymogom w praktyce oraz potrafi myśleć i działać perfekcyjnie dla dobra wychowanków; potrafi stawiać sobie pytania o granice prawomocności etycznej działania zawodowego, o granice współodpowiedzialności moralnej rozwój wychowanka i granice nauczycielskiego sprawstwa (Denek, 1999).

### 3. Umiejętności komunikacyjne nauczyciela

Umiejętności komunikacyjne są niezbędną i najważniejszą kompetencją społeczną nauczyciela. W przypadku ludzi profesjonalnie zajmujących się relacjami interpersonalnymi – w tym pedagogów – kompetencje komunikacyjne umożliwiają sprawną działalność zawodową. Sprawność prowadzenia rozmowy jest we współczesnej edukacji głównym narzędziem pracy nauczyciela.

Zdaniem Marii Szybisz, „edukacja to proces komunikacji, w którym ogromną rolę spełnia kompetencja komunikacyjna nauczyciela” (1996, s. 184). Twórcą terminu umiejętności komunikacyjnych jest Dell H. Hymes, który rozwinął teorię kompetencji Noama Chomsky’ego, uwzględniając czynniki kulturowe oraz społeczne (za: Mądry-Kupiec, 2011, s. 21). Kazimierz Żegnałek pisze, iż zdolności komunikacyjne w bardzo ogólnym rozumieniu ograniczają się do sprawności językowej (2012, s. 43-44), natomiast w ujęciu pedagogicznym można odnaleźć opis W. Strykowskiego, który określa kompetencje komunikacyjne jako wiedzę „na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów. Komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi nauczycielami i osobami w szkole” (Strykowski i in., 2003, s. 28).

Genowefa Koć-Seniuch wyróżnia trzy rodzaje kompetencji językowych: „umiejętność mówienia, umiejętność słuchania oraz umiejętność posługiwania się «językiem ciała»” (2008, za: Żegnałek, 2012, s. 41). Można również spotkać w literaturze naukowej propozycję, opisującą szerszy zestaw determinujący poprawną komunikację: „werbalną; sprawność językową nauczyciela; aktywne słuchanie; umiejętność dialogu; rozwijanie empatii; umiejętność negocjacji i mediacji; asertywność; umiejętności budowania i tworzenia odpowiedniego klimatu społecznego klasy szkolnej” (Kwieciński, Śliwerski, 2004, s. 300). Specyfika komunikacji między wychowawcą a uczniem podczas lekcji polega na dopełnianiu komunikatów pedagoga komunikatami wychowanka.

Wśród funkcji komunikacyjnych w klasie szkolnej, a także wynikających z kompetencji porozumiewania się nauczyciela wyróżnia się dwa rodzaje: motywacyjno- inspirującą oraz informacyjno-organizatorską. Funkcja mo-



tywacyjno-inspirująca pomaga w sprawnym porozumiewaniu się uczniów jako nadawców i odbiorców informacji. Jej celem jest wytworzenie atmosfery zaangażowania i wspólnoty w klasie. Natomiast celem funkcji informacyjno-organizatorskiej jest przekazywanie wiadomości pomiędzy pedagogiem a uczniami w klasie w układzie: od nauczyciela – „z góry na dół” (np. realizacja programu nauczania, przekazywanie wiedzy, stawianie pytań i poleceń, kształtowanie kompetencji) oraz od ucznia – „z dołu do góry” (np. udzielenie odpowiedzi na pytanie, rozwiązywanie problemów i zadań) (Turski, 1993 za: Kuś, 2012, s. 8).

Przy stosowaniu metody efektywnego komunikowania się maleje ryzyko wystąpienia nieporozumień. Jednakże bariery występujące w toku porozumiewania się, mogą wynikać ze strony człowieka, a czasem z przyczyn niezależnych od niego. Pierwszą przeszkodą może się okazać niedocenienie zdolności komunikowania się odbiorcy. Drugą kwestią, to zły wybór kanału komunikacji, tzn. nauczyciel może wybrać komunikat ustny i pisemny, pośredni i bezpośredni. Kolejną barierą może stać się pośrednik – osoba, przez którą przekazuje się komunikaty, może je zniekształcić. Innym utrudnieniem w efektywnej komunikacji może okazać się sam człowiek. Julita Poszwa stworzyła zbiór blokad komunikacji interpersonalnej, do których należą:

- nakazywanie, komentowanie, polecanie,
- ostrzeganie, grożenie,
- moralizowanie, głoszenie „kazań”,
- doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań,
- pouczanie, robienie wykładu, dostarczanie logicznych argumentów,
- osądzanie, krytykowanie, dezaprobata, potępienie,
- obrzucanie wyzwiskami, wyśmiewanie, ośmieszanie,
- interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie,
- chwalenie, aprobowanie, wydawanie ocen pozytywnych,
- uspokajanie, okazywanie współczucia, pocieszanie,
- wpływanie, indagowanie, krzyżowy ogień pytań,
- odwracanie uwagi, sarkazm, dowcipkowanie (Poszwa, 2003, s. 18).

Istnieją również szумы, które przeszkadzają w komunikacji, zdaniem Agnieszki Czerw, obejmują one:

- hałas, zbyt duże odległości między rozmówcami, nadmiar informacji, czynniki rozprasające, utrudniające partnerowi porozumiewanie się,
- szумы wewnętrzne, czyli takie, które powstają w samym odbiorcy. Zaliczają się do nich: nieuważność odbiorcy, zła interpretacja (Czerw, 2012, s. 28).

Wprawiony pedagog będzie świadomy owych barier oraz szumów. Będzie dążył do minimalizacji ich wystąpienia w trakcie dialogu, a w razie wystąpienia jakichkolwiek zakłóceń, będzie starał się je usunąć oraz przywrócić

prawidłowy bieg komunikatu. Wynikiem skutecznego porozumiewania się między uczniem a pedagogiem jest nawiązanie właściwego kontaktu, który jest uwarunkowany taką cechą nauczyciela, jak kontaktowość. Jest to umiejętność nauczycielska szybkiego rozpoczynania relacji i pozostawanie w stanie właściwej zażyłości z uczniami, rodzicami i współpracownikami.

Geoffrey Leech wymienił niżej opisane porady jako zasady konwersacyjne, które wspomagają komunikację z uczniem, minimalizują ryzyko wystąpienia barier lub szumów komunikacyjnych, a stosowanie ich podwyższa kompetencje komunikacyjne nauczyciela. Należą do nich:

1. reguły tekstowe – tyczą się właściwego przygotowywania komunikatu. Składają się na nie:
  - reguła zrozumiałości i poprawności gramatycznej – odnosi się do używania prostych, prawidłowych językowych środków stylistycznych i właściwych form gramatycznych,
  - reguła spójności – zaznacza obowiązek dbałości nad utrzymaniem tematu. Zmienianie co chwilę tematu doprowadza do chaosu informacyjnego. Dlatego warto utrzymać jakiś porządek i odwoływać się do ostatniej wypowiedzi drugiej strony,
  - reguła ekonomiczności – wskazuje omijanie obszernych wypowiedzi, słowolejstwa lub zbyt długotrwałych przerw między frazami,
  - reguła ekspresyjności – akcentuje rolę posługiwania się odpowiednim tempem komunikatu, natężenia głosu i akcentowania.
2. reguły interpersonalne – ich zastosowanie tworzy klimat do rozmowy, lecz powinno się go dostosować do sytuacji, w której się znajduje i do celów, jakie zamierza się zdobyć:
  - reguła grzeczności – obliguje rozmówcę do kulturalnego zachowania,
  - reguła aprobaty – odnosi się do podejścia do drugiej osoby z poszanowaniem. Wymaga od nadawcy, by okazywać rozmówcy pełną akceptację jako partnerowi porozumiewania się,
  - reguła skromności – sprowadza się do tego, by nie wywyższać się,
  - reguła zgodności – zakłada, by stworzyć przyjazną atmosferę podczas rozmowy,
  - reguła ciekawości – podkreśla wartość aktywnego słuchania partnera i sugeruje, by upewnić go o tym (za: Czerw, 2012, s. 24-26).

#### 4. Nauczyciel w wielo- i międzykulturowym społeczeństwie

Punkt wyjścia niniejszych rozważań stanowią cztery filary edukacji Jacques'a Delorsa (1998) – uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby działać wspólnie; uczyć się, aby być. Nie roszczęć sobie prawa do hierar-

chizacji owych filarów, warto podkreślić, iż świadomość współczesnego nauczyciela odnośnie swoich powinności winna skłaniać do pogłębionej refleksji nad filarem trzecim – uczyć się, aby działać wspólnie. Bowiem krajobraz kulturowy współczesnego świata, w tym również Polski, w coraz większym stopniu charakteryzuje się zróżnicowaniem i funkcjonowaniem w najbliższym sąsiedztwie osób, mających zgoła odmienne korzenie tożsamościowe. Stanowi to więc jedno z najpoważniejszych wyzwań – takiego kreowania procesów edukacyjnych, aby ich immanentną cechą było „bycie w dialogu międzykulturowym”.

#### 4.1. Społeczeństwo wielo- czy międzykulturowe?

Jednoznaczne określanie punktów zwrotnych w historii Państwa Polskiego (ocenianych w kontekście zróżnicowania kulturowego) z reguły prowokuje do dyskusji, które często przenoszą się z poziomu racjonalności na poziom emocji. Jednakże należy mieć świadomość, iż Polska posiada niezwykle silne i bogate tradycje społeczeństwa wielokulturowego. Bezdyskusyjnym jest tu przykład czasów dynastii Jagiellonów (por. Korporowicz, Plichta, 2016), które często ignoruje się w dyskusjach nad kulturowym obliczem Polski.

Postępujące po sobie na przestrzeni wieków wydarzenia, konflikty (w tym zbrojne) czy też decyzje polityczne spowodowały, iż z perspektywy dnia dzisiejszego zwykło się postrzegać rok 1989 jako cezurę czasową, oddzielającą jednolitą, monokulturową Polskę od Polski będącej różnorodną mozaiką kulturową.

Jakie jest więc współczesne polskie społeczeństwo? Wielo- czy międzykulturowe? Nie bez przyczyny stawiamy to pytanie, gdyż pojęcia „wielokulturowość” i „międzykulturowość” są traktowane niejednokrotnie jako synonimy, co powoduje chaos i niekonsekwencję w posługiwaniu się nimi. Przyjmijmy więc jednoznacznie, że społeczeństwo wielokulturowe (multicultural society) to takie, w którym różne kultury i grupy narodowe współistnieją obok siebie nie nawiązując jednak ze sobą rzeczywistych i efektywnych kontaktów i współpracy. Różnorodność może być w tych społeczeństwach postrzegana jako zagrożenie, a co za tym idzie: łatwo mogą się w nich tworzyć stereotypy, z nich uprzedzenia, a z nich zachowania dyskryminacyjne.

W społeczeństwie międzykulturowym (intercultural society) natomiast, różnorodność traktuje się jako jeden z pozytywnych komponentów mogących służyć rozwojowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu. Społeczeństwa międzykulturowe charakteryzują się wysokim poziomem kontaktów i współpracy społecznej, a także wzajemnym poszanowaniem wartości, norm i zachowań różnych grup kulturowych. Zróżnicowany kulturowo skład polskiego społeczeństwa *Anno Domini* 2019 budują:

- mniejszości narodowe (Białorusini, Czesi, Litwini, Niemcy, Ormianie, Rosjanie, Słowacy, Ukraińcy, Żydzi), etniczne (Karaimi, Łemkowie, Romowie, Tatarzy) i posługujący się językiem regionalnym (Kaszubi) (por. *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* z dnia 6 stycznia 2005 r. (Dz.U. 05.17.141, z 03.05.2005),
  - obywatele Unii Europejskiej i ich rodziny, zarejestrowani na pobyt stały lub czasowy,
  - imigranci – osoby, które zmieniają kraj zamieszkania z własnej woli, dla polepszenia warunków życia, chęci rozwoju lub poznania innych krajów,
  - uchodźcy – osoby (zgodnie z zapisem Konwencji Genewskiej z 1951 roku), które na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej: rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywają poza granicami państwa, którego są obywatelami, albo które nie mają żadnego obywatelstwa i z powyższych powodów znajdują się poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania – posiadający: status uchodźcy ewentualnie są objęte ochroną uzupełniającą, albo udzielono im zgody na pobyt tolerowany lub ze względów humanitarnych (por. dane liczbowe: [https:// migracje.gov.pl/ statystyki/ zakres/polska/ typ/ dokumenty/ rok/2019/](https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/rok/2019/), dostęp: 10.01.2019),
  - repatrianci – osoby powracające do kraju po długim pobycie na obczyźnie.
- Najważniejszym więc wyzwaniem, stojącym przed edukacją – zarówno w wymiarze instytucjonalnym, jak i pozainstytucjonalnym, jest budowanie wrażliwości międzykulturowej.

#### 4.2. Wrażliwość międzykulturowa

Powyższy termin oznacza świadomość różnic, jakie występują między kulturami oraz umiejętność (wyczucie) zachowania się w momencie zetknięcia z tymi różnicami. Milton Bennett (amerykański socjolog), jest twórcą rozwojowego modelu tejże wrażliwości (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS). Opisuje on kontinuum postaw, rozwijających się (w miarę doświadczenia różnic kulturowych) od skrajnego etnocentryzmu do głębokiego etnorelatywizmu.

**Tabela 1.** Rozwojowy model wrażliwości międzykulturowej M. Bennetta

Faza wrażliwości międzykulturowej	Charakterystyka postaw
<b>Etnocentryzm</b>	
Zaprzeczenie istnienia różnicy kulturowej	Postrzeganie swojej kultury jako jedynej prawdziwej, izolacja psychiczna i fizyczna od osób reprezentujących odmienne kulturowo grupy, brak zainteresowania różnicami kulturowymi.

Obrona przed różnicą kulturową	Świadomość występujących różnic kulturowych, dzielenie świata na lepszych „swoich” i gorszych „obcych”, wysoki krytycyzm wobec innych kultur.
Minimalizacja różnicy kulturowej	Trywializowanie lub romantyzowanie różnic kulturowych, uwypuklanie podobieństw różnych grup kulturowych między sobą.
<b>Etnorelatywizm</b>	
Akceptacja różnicy kulturowej	Postrzeganie swojej kultury jako jednego z wielu dostępnych sposobów doświadczania rzeczywistości i światopoglądów. Dostrzeżenie i uznanie różnic między kulturami. Brak pozytywnej oceny kultur odmiennych od własnej. Szacunek i zainteresowanie innymi kulturami.
Adaptacja	Włączenie do własnego światopoglądu elementów z innych światopoglądów, dodanie do swojego zestawu zachowań takich, które pozwalają komunikować się z osobami z innych kultur. Kierowanie się empatią.
Integracja	Próba połączenia wielu różnych punktów widzenia charakterystycznych dla różnych kultur; ciągłe definiowanie własnej tożsamości, w zależności od aktualnych doświadczeń życiowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bennett, 1993.

Bezdiskusyjnym (w kontekście powyższego) staje się więc stwierdzenie, iż współczesnego nauczyciela opisywać powinny dwie właściwości: własna najwyższa wrażliwość międzykulturowa oraz posiadanie specyficznych kompetencji, które pozwolą mu na wspieranie rozwoju tejsze wrażliwości u swoich uczniów.

### 4.3. Od edukacji regionalnej do międzykulturowej

Budowanie wrażliwości międzykulturowej rozpoczyna proces edukacji regionalnej, której podstawowym zadaniem jest zanurzanie w kulturowe zasoby własnej „Małej Ojczyzny”. Stąd też pierwszą nauczycielską kompetencją, którą wymienić należy na drodze dochodzenia do umiejętności bycia w dialogu międzykulturowym, jest sprawowanie funkcji strażnika języka domowego (matczynego, pierwszego). Wiąże się to nierozdzielnie z umiejętnością wspierania myślenia narracyjnego, gdyż, przyjmując za Jerome Brunem kulturową koncepcję edukacji, podkreślenia wymaga pogląd, iż „istnieją dwa ogólne sposoby organizacji i zawiadywania wiedzą o świecie (...), są one powszechnie znane jako myślenie logiczno-naukowe i narracyjne”; natomiast „(...) w większości szkół na porządku dziennym znajduje się traktowanie

sztuki narracji raczej jako dekoracji niż konieczności (...)” (Bruner, 2006, s. 64-65). Tylko bowiem przez i dzięki narracji jesteśmy w stanie przechodzić od etnocentryzmu do etnorelatywizmu.

Prawidłowo konstruowany proces wspierania rozwoju tożsamości doprowadza do wejścia w edukację międzykulturową, polegającą na kształtowaniu zasad i postaw otwartych interakcji między przedstawicielami różnych kultur. Stąd też kolejna, kluczowa, nauczycielska kompetencja – animatora dialogu międzykulturowego. Sprzyjają jej takie właściwości/umiejętności/postawy, jak: empatia, relatywizm kulturowy, niedyrektywność, znajomość innych kultur (w tym języków obcych), refleksyjność i odpowiedzialność.

Wrażliwość międzykulturowa nie jest właściwością *constants*, nabywa się ją w wyniku własnych doświadczeń oraz w toku sformalizowanej edukacji. Czyni to z nauczyciela osobę będącą odpowiedzialną za własne postawy w tym zakresie oraz za animowanie procesów edukacji międzykulturowej.

## 5. *Mimesis* vs kreatywność nauczyciela na przestrzeni dziejów

W literaturze przedmiotu odnaleźć można nadmiar informacji, dotyczących kreatywności nauczyciela. Natomiast niedomiar łączy się ze słowem *mimesis*. Jego interpretacja wymaga głębszego przeglądu piśmiennictwa, by uzyskać odpowiedź czym w istocie ono jest. W. Tatarkiewicz, sięgając do historycznych korzeni, wytłumaczył, że *mimesis* oznacza naśladowanie czynności kultowych kapłana, takich jak taniec, muzyka i śpiew. Stwierdził, że na przełomie IV-V wieku p. n. e. funkcjonowały już cztery różne pojęcia naśladowania, tj.:

- naśladowanie pierwotne, obrzędowe (związane z ekspresją),
- naśladowanie demokrytejskie (naśladowanie sposobów działania natury),
- naśladowanie arystotelesowskie (swobodne kształtowanie dzieła sztuki i motywów natury),
- naśladowanie platońskie (kopiowanie natury) (Tatarkiewicz, 1988, s. 312-314).

Przytoczone objaśnienia stosowane były zarówno w języku potocznym, jak i naukowym. Mimo zdobytej popularności zauważono, że przydatnym słowem staje się kreatywność. Choć pojawiła się dopiero w teraźniejszych czasach, to etymologiczny rodowód sięga języka łacińskiego, w którym znajdziemy wyraz *creatus*, co dosłownie znaczy „urosnąć” (Runco, 2008, s. 96). Prawdopodobnie wskazana geneza odegrała znamienne rolę w rozproszeniu i zagnieżdżeniu się tego wyrazu nie tylko w sztuce, literaturze, ale i w nauce,

gospodarce, edukacji i innych jeszcze sferach codziennego funkcjonowania człowieka, także nauczyciela. Wybrana przestrzeń czasowa pokazuje, że nie od razu słowo to zdobyło taką uwagę, jak obecnie. Wpłynęły na to przemiany warunków społeczno-gospodarczych i cywilizacyjnych. Doprowadziło to do szybkiego tempa życia, w którym dominuje przekaz informacji i obraz zubożający kontakty twarzą w twarz.

### 5.1. Wieloaspektowy sens i znaczenie kreatywności

Skupienie się na zidentyfikowaniu kreatywności, także w nauczycielskim zawodzie nie należy do łatwych kwestii. Gruntownie sondowana jest ona przez pedagogikę, psychologię, filozofię, językoznawstwo i jeszcze inne dyscypliny. Ich naukowcy reprezentanci i osobiste predylekcje wyrażane są w ujęciach polifonicznych (Kozielecki, 1992; Pietrasiński, 1969; Nęcka, 2005), dialektycznych (Stróżewski, 1983), mających charakter czynnościowy (Torrance, 1979), interakcyjny (Popek, 1996; Stasiakiewicz, 1999; Isaksen, Murdock, 1993; Csikszentmihalyi, 1996) czy będący wypadkową intelektu i osobowości (Eysenek, 1984; Guilford, 1978; Gardner, 2002; Strzałcki, 1969), uwzględniając wielowymiarowe ślady odsłaniające walory i niedostatki definicyjnego *expli-candum*. Jednocześnie rozważana kreatywność uobecnia rozmaite procesy, charakter osoby, stanowiąc integralną całość. Jak podkreśla Maciej Karwowski, ta interesująca częśćka jest niezwykle ważna. Charakteryzuje się konkretnymi właściwościami stanowiąc przemyślny konglomerat cech osobowości, zdolności twórczych czy postaw mających określoną rangę i wymowę (Karwowski, 2010, s. 12).

Doniosłość analizowanego wyrazu dostrzegli już starożytni myśliciele, zmagając się z dylematem, co właściwie znaczy słowo „tworzyć” i „twórca”. Operowali wyrażeniem *poiein* – tzn. „tworzyć”. Sądziło, że te słowa pochodzą od Boga i nie wymyślali niczego innego (Kabat, 2013). Uzewnętrzniła się ona w nauczaniu Platona, który sądził, że inspirowanie myśli człowieka pochodzi od Boga, a jego pomysły i elastyczne funkcjonowanie nie są związane z racjonalnością i egzystencją osoby, gdyż to może pozbawić ją sensu istnienia (Albert, Runco, 2000, s. 16-35). W Rzymie częściowo przejęto greckie rozumowanie, które spotykamy m.in. u Horacego. Napisał on, że nie tylko poeci czy malarze mogą tworzyć, ale także rzeźbiarze, mający utalentowane ręce ukształtowane boską interwencją. Ponadto, Rzymianie rozszerzyli znaczenie pojęcia, gdyż korzystali z bogatszego języka łacińskiego i do słowa *creatio* dodali słowo *creator* – twórca.

W Odrodzeniu teoria *mimesis* umocniła swoją pozycję. Zakorzeniła się w fundamentalnych terminach sztuki, w której była żywo i drobiazgowo eksplikowana. Pisarze, wzorując się na dziełach Arystotelesa czy Platona uza-

sadniali, że nie każde naśladownictwo służy sztuce (Krauze-Sikorska, 2006). Tylko dobre powielanie wyzwala *piękno* i pobudza wyobraźnię. Z kolei w Baroku dało o sobie znać przekonanie, że sztuka może być doskonalsza od tego, co jej kazano naśladować, czyli od *natury*. Głównym hasłem w tym czasie stało się naśladowanie, tzw. *Imitatio*. Obarczono je jednak rozmaitymi imperatywami doprowadzając do osobliwych przekształceń. Stało się to powodem dostrzeżenia, że to w ludziach tkwią możliwości, będące podstawą kreatywności. Docenił je Gracián Baltasar, żyjący w latach 1601-1658. Zauważył, że „sztuka jest zakończeniem natury, którą my «tworzymy jako twórcy»” (Albert, Runco, 2000, s. 18). To spowodowało dalsze spekulacje dotyczące tego, że człowiek może realizować coś, co nie istnieje w naturze, a wytwory mogą przybierać odmienne kształty. Postępujący rozwój cywilizacji tchnął w żyjącego na przełomie XVI i XVII w. polskiego poetę i światowej sławy teoretyka literatury Baroku Macieja Kazimierza Sarbiewskiego do użycia słowa „tworzenie”. Zastosował je w swoim łacińskim traktacie *De perfecta poesi (O poezji doskonałej)*, w której zaprezentował alegoryczną interpretację *Eneidy* Wergiliusza. Zaryzykował użycie słowa „tworzenie” (Sarbiewski, 2012) w stosunku do człowieka. Władysław Tatarkiewicz nazywał Sarbiewskiego „pierwszym Polakiem w dziejach estetyki”, który swoją koncepcją zapowiedział Romantyzm. Do XVIII wieku i nastania epoki Oświecenia pojęcie kreatywności częściej było przypisywane teorii sztuki. Nadal panował opór wobec scalania kreatywności z ludzką pomysłowością. Prawdopodobnie obecność wyrażenia „tworzenie” – oddaliło kojarzenie z osobą człowieka. Raczej odnoszono to do tajemniczego czynu, oświeceniowej psychologii (Zimbardo, 2009, s. 293-294), łącząc kreatywność z postawą osób ze świata artystycznego. Tworzyli bowiem dzieła, stosując określone reguły, doprowadzając do uświadomienia, że są one ludzkim, a nie boskim wynalazkiem. W związku z tym, w XIX wieku ponownie triumfy zaczęło święcić *mimesis* – naśladownictwo, które nie tylko występowało w sztuce, ale i w innych dziedzinach (Kabat, 2013).

Ożywienie w zakresie kreatywności i jej natury nastąpiło dopiero pod koniec XIX wieku. A w wieku XX zrodziła się myśl, że to każdy człowiek może być kreatywny poprzez przetwarzanie zewnętrznych bodźców w charakterystyczny dla siebie sposób. Tę cechę odniesiono do aktywności, którą może przejawiać nauczyciel, gdyż daje coś od siebie i z siebie, będąc dalekim od konwencjonalizmu, naśladownictwa w myśleniu czy realizacji programu nauczania. Przeciwdziałanie *mimesis* w nauczycielskiej profesji w polskiej pedagogice zawdzięczamy Kazimierzowi Kornilowiczowi i Helenie Radlińskiej, co przypomniał Krzysztof J. Szmidt (2005, s. 19-45).

Narastający proces transformacji coraz intensywniej zaczął się ujawniać na gruncie tworzenia się naukowych pojęć. Uwidocznilo się to za sprawą słynnego referatu wygłoszonego przez Joy P. Guilforda (1978) w Amerykań-



skim Towarzystwie Psychologicznym. Autor zauważył, że pojęcie twórczości pojawia się nie tylko w sztuce, ale i w nauce, i technice. Poprzez swoje badania rozróżnił myślenie konwergencyjne i dywergencyjne (Karwowski, 2003, s. 9), dzięki przeanalizowaniu natury twórczości. Zanim takie sformułowanie się pojawiło i odniesiono je do osoby, w 1926 roku ukazała się praca Grahama Wallasa, w której przedstawił model procesu twórczego zawierającego następujące kroki, tj:

- „1) przygotowanie (wiążące się z zaprojektowaniem prac nad problemem, jakie łączą się z umysłowym skupieniem osoby, pracującej nad różnymi jego wymiarami),
- 2) inkubację – łączącą się z wylęganiem pomysłu (gdzie problem jest internalizowany do podświadomości danej osoby),
- 3) wskazanie (gdzie osoba twórcza doznaje «olśnienia» rozwiązania na wybranej przez siebie drodze postępowania),
- 4) iluminację/wgląd (gdzie twórcze pomysły powstają w podświadomości. Do nich potrzeba informacji, by je przetworzyć i przetransformować do świadomości),
- 5) weryfikację (gdzie świadome pomysły są weryfikowane, przechodzą przez elaborację i dopiero znajdują zastosowanie)” (Wallas, 2012).

Zaprezentowane aspekty pracy G. Wallasa zainspirowały naukowców do postawienia hipotezy, że twórcze rozwiązanie problemów powstaje w tajemniczy sposób, w podświadomości. Rekomendują ten sposób psychodynamiczne koncepcje (Kozielecki, 2000), których twórcą był Sigmund Freud. Zaszugerował on, że odbywa się to w wyniku odczuwania przez osobę pragnień.

Dalsze poszukiwania doprowadziły do pojawienia się ogólnej teorii ludzkiej kreatywności, którą opracował Arthur Koestler (1964, s. 38-39). Widział ją jako skrzyżowanie dwóch całkiem różnych konstrukcji myślenia, odbywającego się dzięki procesowi *bisocjacji*, czyli mieszaniu elementów występujących w konstrukcjach myślowych. Osoba scala je z innymi dzięki istnieniu abstrakcji, analogii czy metafor. Wymienione procesy ukierunkowują aktywność nauczyciela. Kreatywność pojawia się w momencie wykonywania przez jednostkę wybranego zawodu. Urzeczywistnia się ona u nauczyciela, który wchodzi w relacje z innymi osobami, sytuacjami, pokazując swój styl, personalne zdolności i dyspozycje. Pojawiają się i takie sploty okoliczności, w których maskuje swój potencjał. Adekwatnie wyraził to Stephen R. Covey, stwierdzając, że: „najważniejszym czynnikiem naszych więzi i stosunków z innymi, nie jest to, co mówimy ani nawet to, co robimy, ale to, kim jesteśmy” (2001, s. 123).



Indywidualny charakter i sprawność kreowania określonego zadania czy sytuacji w danych warunkach stanowi dojrzałą formę twórczej działalności. Stąd, twórczość konkretnej osoby bywa określana mianem kreatywności. Na-

leży jednak zasygnalizować w tym miejscu, że twórczość (Kocowski, 1991; Nęcka, 2003; Popek, 2000 i inne) jest pojęciem szerszym niż kreatywność. Wzmiankuje o tym m.in. M. Karwowski, który sądzi, że kreatywność jest zjawiskiem o mniejszej liczbie desygnatów niż twórczość i stosuje się ją wyłącznie do opisu właściwości danej osoby. Ma ona szerszy zasięg niż twórczość ze względu na to, że osób kreatywnych jest więcej niż twórczych (Karwowski, Gajda, 2010, s. 13). Częściej używa się w codziennej aktywności kreatywności oznaczonej przez małe „k”, której zestawienia i pogrupowania dokonał K.J. Szmidt. Zdaniem autora:

- „kreatywność jest to nazwa dla cech charakteru (postawy) człowieka, który wykazuje się zdolnościami generowania (wymyślenia) nowych i wartościowych pomysłów (idei, koncepcji rozwiązań) (...), gdzie cechy kreatywności przypisuje się ludziom, a nie rzeczom czy nawet instytucjom,
- kreatywność jest w miarę ogólną właściwością człowieka, choć może się różnie przejawiać w różnych dziedzinach. (...). Istotą kreatywności jest pomysłowość, czy jak dzisiaj podkreślają psychologowie twórczości – ideacja, czyli zdolność do wymyślenia wielu pomysłów rozwiązywania problemów otwartych, która u człowieka kreatywnego może się przejawiać na wysokim poziomie w różnorodnych dziedzinach aktywności, ale może też dochodzić do głosu najwyraźniej w jednej dziedzinie (...),
- kreatywność, to nie jest jakaś swoista przed-twórczość, prawie twórczość, czy *quasi*-twórczość, jak chcą niektórzy teoretycy. Kreatywność, to twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego. W tym sensie K.J. Szmidt pojęcie człowieka twórczego i kreatywności traktuje zamiennie (...) i dalej wyjaśnia, że twórczość – obojętnie czy codzienna, czy wybitna – jest istotnym rdzeniem kreatywności. Nie ma kreatywności bez twórczości,
- „kreatywność, to właściwość człowieka, którego działalność przynosi wartościową nowość. Nie każdą nowością jest właśnie nowość, mającą określone, pozytywne wartości dla samego twórcy, jego rodziny, grupy zawodowej, kraju lub całego świata (...)” (Szmidt, 2010, s. 8-10),
- „kreatywność, to sposób, w jaki zachowuje się osoba twórcza” (Kauffman, 2009, s. 29). Do powyższych ujęć możemy dołączyć interpretację Anny Krupy. Sądzi ona, że kreatywność to umiejętność zastosowania doświadczeń i znanych idei w nowy sposób (Krupa, 2011 s. 3-4). Wyczerpująco omówił je Paul Kleiman (2008, s. 3). W swojej teorii zauważył, że nauczycielskie doświadczenie kumuluje się oddziałując na nowe informacje zespalaające się już z wypracowanymi wcześniej strukturami wiedzy i doświadczeniem gromadzonym w ciągu lat pracy wyzwalaając nowe pomysły, cenne dla indywidualnej kreatywności.

Tymczasem we współczesnej i dynamicznej szkolnej rzeczywistości należy radzić sobie z wymaganiami formalnymi, organizacyjnymi, ale i wzbudzić u wychowanków zaciekawienie procesem nauczania i uczenia się. Szczególnie kreatywne dyspozycje wyzwalają u nauczyciela zapał do planowania oryginalnych rozwiązań mieszczących się m.in. w transgresyjnej koncepcji Józefa Kozińskiego (1987).

Złożoność dzisiejszych warunków przekłada się w pewien sposób na istnienie z jednej strony przebojowego i pełnego temperamentu nauczyciela, a z drugiej nauczyciela realizującego tylko swoje zawodowe obowiązki. Jeden, jak i drugi odznacza się różnorodnym zespołem cech (Karwowski, 2010 s. 13-14), które w swoich rozważaniach wyeksponował Alexander Cropley. Pomysłodawca układ indywidualnych właściwości wykorzystał do opracowania typologii twórczości (raczej kreatywności) i nauczycielskiego *mimesis* obejmując:

- |  |   |                      |
|--|---|----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- kompetencje ogólne,</li> <li>- wiedzę ogólną i specjalistyczną,</li> </ul>  |  | składniki poznawcze, |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- umiejętności poznawcze,</li> <li>- zaangażowanie zadaniowe,</li> <li>- motywację,</li> <li>- tolerancję wieloznaczności.</li> </ul> |  | składniki osobowości |

Wyróżnione elementy są równocześnie postrzegane w perspektywie indywidualnej, grupowej i społeczno-historycznej. Mogą one, jak podkreśla badacz, być rozwinięte, co spowoduje, że nauczyciel w pełni będzie urzeczywistniał *twórczość*. Z kolei brak składników poznawczych i osobowości będzie świadczyć o pojawieniu się *twórczości stłumionej*. Znikoma motywacja wskaże na *twórczość zaniechaną*. A niedostatek zdolności twórczych ujawni *twórczość sfrustrowaną*, w której z wielką lub mniejszą intensywnością będzie manifestowała się *mimesis*. Mankamenty wiedzy nauczyciela złączą się z *pseudotwórczością*. Wszystkie wymienione rodzaje twórczości mogą pojawiać się w nauczycielskiej aktywności. Z wyjątkiem pełnej twórczości, w pozostałych jej rodzajach pojawia się *mimesis*, która czasami dominuje nad kreatywnością. Aby mogła popularyzować się kreatywność nauczyciela, należy wdrożyć czynniki wzmacniające. Należą do nich: „zachęcanie uczniów do samodzielnej nauki; motywowanie do opanowania podstawowej wiedzy, na której może opierać się myślenie dywergencyjne; odrzucanie oceny pomysłów do momentu, kiedy wydadzą się całkowicie dopracowane i jasno sformułowane; poważne traktowanie sugestii i pytań uczniów; stwarzanie im okazji do pracy na różnorodnych materiałach i w zróżnicowanych warunkach otoczenia; pomaganie w radzeniu sobie z frustracją i niepowodzeniami, wykształcając

w nauczycielach, uczniach odwagę do podejmowania nowych i niezwykłych wyzwań” (Cropley, 2004, s. 13-23).

Wartościowa dla poczynionych dociekań jest teoretyczno-empiryczna prolegomena kreatywności Macieja Karwowskiego. Pierwszoplanową w niej rolę odgrywa sfera poznawcza i osobowość jednostki. Zespala ją z nią otwartość, niezależność i zdolności twórcze. Wymienione czynniki i badania autora uzmysłowiły, że ich użycie warunkuje uzyskanie różnorodnych wyników mających znaczenie dla kreatywności. Nieszablonową wagę zyskała otwartość, która dla nauczyciela łączy się z dostrzeganiem problemów i generowaniem rozwiązań, niezależnie od rozmaitych wpływów. Oprócz otwartości nauczycielowi potrzebna jest wytrzymałość, a ta z kolei jest przydatna podczas zmagania się, z podejmowanymi oświatowymi zadaniami. Fundamentalną rolę odgrywają szeroko rozumiane zdolności twórcze. Zsynchronizowane z sobą znalazły się w modelu kreatywności zaaranżowanym jako *skrzyżowanie* trzech wymiarów, w których wyróżnia się: odtwórczość i *mimesis*, kreatywność zduszoną, kreatywność sztywną i buntowniczą, destrukcyjny bunt, pierwotną kreatywność będącą szansą na twórczość, wycofaną ciekawość, kreatywność podporządkowaną oraz pełną kreatywność” (Karwowski, 2010, s. 17).

W to niestandardowe rozumienie kreatywności autor wkomponował *mimesis*. Oba słowa stanowią nierozzerwalne ze sobą składniki nauczycielskiego zawodu. *Mimesis* jest potrzebna do opanowania jej arkanów i uzyskania określonej sprawności. Nie może nauczyciel poprzestać tylko na tej formie działalności. Winien uwzględnić kreatywność, która przeciwdziała monotonii i szkolnej rutynie. Remedium na ten stan, zdaniem Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, jest zaspokojenie przez nauczającego egzystencjalnych, biologicznych i psychicznych potrzeb gwarantujących poczucie bezpieczeństwa w zakresie kreatywności. Ponadto, uwzględnić należy także odpowiednie warunki materialne, społeczne, zdrowotne oraz wyznaczoną ilość czasu na konkretyzację powierzonych nauczycielowi obowiązków w oświatowej instytucji (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 39-43). Wyróżnione czynniki pozytywnie wpłyną na formowanie się kreatywnej sylwetki nauczyciela odznaczającej się tym, że

- sam zadaje pytania dotyczące swojej działalności,
- krytycznie patrzy na to, co robi, mając poczucie twórczego niezadowolenia,
- sam rozwija swoje zainteresowania i pozwala je rozwijać uczniom,
- zna swoje ograniczenia i pozwala, aby mu pomagano w ich zminimalizowaniu,
- daje sobie prawo do popełniania błędów i respektuje prawa innych,
- doskonali swoją osobowość i warsztat pracy,
- często stosuje heurazę (samodzielne poszukiwanie).

Zachowanie kreatywnej nauczycielskiej aktywności zapewnia w szkolnej placówce porządek i organizacja. Interesująco tę kwestię opisał Thomas Guskey (1990). Prowadząc różnorodne dywagacje stwierdził, że sens organizacyjny warunkuje przeobrażenia wynikające z przyjęcia odmiennej logiki formułowania celów przez nauczyciela i władze, by uzyskać konkretne efekty. Wypracowanie wspólnych celów emanuje wyborem twórczej strategii, dzięki której może być realizowany cel rozwoju szkolnego i klasowego klimatu. Przyczynia się do szerzenia kreatywności, zdobywania doświadczenia, poszukiwania wiedzy, eksperymentowania oddziałując nie tylko na dobre nauczanie i uczenie się partnerów kształcenia, ale ich mistrzowskie funkcjonowanie (Guskey, 1990, s. 12-13). Obejmuje ono nowoczesne kształcenie oraz innowacyjne przyswajanie przez wychowanków wiadomości z różnych przedmiotów, by radzić sobie w wielowymiarowych przestrzeniach dzisiejszego świata. Niebagatelną sprawą, zdaniem T. Guskey'a, jest zachęta do podejmowania nauczania, która musi być oparta na uprzedniej decyzji nauczyciela, zgodnie z wytyczonym planem szkoły. Dlatego, w codziennym szkolnym rytuale pojawiają się prace skupiające się na „kreowaniu zmian procesu edukacyjnego, obejmującego przygotowanie osób o określonych kwalifikacjach, motywację do działania, które zależą od treści i efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły” (Szempruch, 2005, s. 262) oraz nauczyciela.

## **6. Nauczyciel – socjoterapeuta jako osoba wspierająca dziecko i rodzinę w środowisku lokalnym**

Socjoterapia, jak podkreślają Barbara Jankowiak i Emilia Soroko, „jest ważnym i obecnym w świadomości społecznej pojęciem, które odnosi się do form grupowego oddziaływania o pomocowym charakterze. Posługują się nim zarówno nauczyciele, pedagodzy, pracownicy socjalni, resocjalizatorzy, jak i psychologowie, choć zapewne nie wyczerpuje to licznych profesji, które mogą być zawodowo powiązane z socjoterapią” (Jankowiak, Soroko, 2013, s. 33). Stanowi ona jedną ze specjalizacji, na kierunkach edukacyjnych i pedagogicznych, co oznacza, że socjoterapeuta ma również przygotowanie pedagogiczne. Zdarza się, że łączy pracę w świetlicach socjoterapeutycznych lub w innych placówkach wsparcia dziennego z obowiązkami nauczyciela/pedagoga w szkole. Socjoterapeuta w swojej pracy często przyjmuje rolę nauczyciela. Przekazuje swoim podopiecznym wiedzę, kształtuje umiejętności, rozwija zainteresowania. Wspomniana powyżej świetlica socjoterapeutyczna, która jest jednym z głównych miejsc jego pracy, pełni bardzo ważną funkcję dydaktyczną. Różni się ona jednak nieco od tej w szkole i przybiera najczę-

ściej formę pomocy dziecku w odrabianiu zadań domowych oraz wdrożenia do systematycznej i racjonalnej nauki. W zakresie tej funkcji socjoterapeuta realizuje następujące zadania: pomaga w organizowaniu nauki własnej i pomocy koleżeńskiej; organizuje gry oraz zabawy dydaktyczne (wykorzystywanie alternatywnych form nauczania); rozwija, krzewi czytelnictwo (wykorzystywanie biblioterapii w pracy nad deficytami dziecka); przygotowuje wycieczki tematyczne oraz dąży do intensyfikowania metod poszukujących (samodzielnego uczenia się) (Zajdel, 2000).

Socjoterapeuta, to także osoba znacząco wspierająca dziecko i rodzinę w środowisku lokalnym. Współcześnie, istotnym problemem wśród dzieci i młodzieży jest szerzenie się zachowań aspołecznych, opozycyjno-buntowniczych, agresywnych oraz zwiększanie się patologii życia społecznego (Kołakowski, 2005), a także liczne zaburzenia emocjonalne, wpływające na jakość i adekwatność funkcjonowania społecznego. Nie można całkowicie zapobiec tego typu sytuacjom i zachowaniom. Należy jednak podejmować konkretne działania mające na celu minimalizowanie ich zasięgu m.in. poprzez powoływanie instytucji wspomagających środowisko rodzinne i szkolne w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, edukacyjnych, kompensacyjnych i korekcyjnych, a także poprzez kształcenie odpowiednich specjalistów, do których zalicza się socjoterapeutów. Instytucje i placówki tego typu, a także specjaliści działający w ich strukturach, z jednej strony powinny/powinni wspierać dzieci i młodzież w prawidłowej organizacji czasu wolnego, stwarzać im możliwość indywidualnego oraz wszechstronnego rozwoju, uwzględniając ich swoiste potrzeby. Z drugiej strony swoje działania powinny/powinni również kierować w stronę rodzin swych podopiecznych, a także ich najbliższego – lokalnego środowiska. Angażować całe rodziny w lokalne kampanie profilaktyczne, spotkania kulturowe, imprezy okolicznościowe, prace podejmowane przez dzieci i młodzież w ramach uczestnictwa w danej placówce.

### **6.1. Socjoterapia jako podstawowa metoda pracy nauczyciela – socjoterapeuty**

Socjoterapia jest zagadnieniem złożonym, wielowymiarowym, z pogranicza wielu dyscyplin naukowych, dlatego też poszczególni autorzy przedstawiają ją w nieco odmiennej perspektywie i odmiennym kontekście. Taki stan rzeczy może wynikać z próby dookreślenia jej celów oraz założeń, co umożliwiłoby doprecyzowanie i wykreowanie „przestrzeni” dla socjoterapii w polu szerokiego spektrum zagadnień pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Poniższa tabela prezentuje socjoterapię na tle różnych form pomocy psychologiczno – pedagogicznej.

**Tabela 2.** Porównanie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Adresat	Główny cel	Czynnik zmiany	Czego dotyczą zmiany
Trening interpersonalny	Osoby zdrowe psychicznie chcące rozwijać swoje właściwości psychiczne, niezbędne w podejmowaniu satysfakcjonujących kontaktów z ludźmi.	Cele kreacyjno-korekcyjne (stymulowanie, wzmacnianie rozwoju osobistego i społecznego oraz ukazanie problemów wewnętrznych i międzyludzkich występujących u większości ludzi zdrowych.	Odkrywanie samego siebie, przyjmowanie i nadawanie informacji zwrotnych.	Zmiany korekcyjne i kreacyjne dotyczące głębszych warstw osobowości.
Psychoterapia	Osoby charakteryzujące się zaburzeniami zdrowia psychicznego, uwarunkowanymi psychogennie, np. nerwice.	Cele korekcyjne (leczenie) – eliminowanie zaburzeń o charakterze psychicznym, docieranie do przeszłych doświadczeń i uświadamianie ich sobie oraz powiązanie z aktualnie występującymi wzorami zachowań. Psychoterapia koncentruje się na rozwiązywaniu osobistych problemów jednostki.	Odreagowanie emocjonalne – ujawnienie tłumionych emocji – związanych z przeżywanymi sytuacjami.	Zmiany dotyczące głębszych struktur osobowości.
Trening psychoedukacyjny Trening zadaniowy Warsztaty Trening umiejętności profesjonalnych	Dla osób z określonej grupy zawodowej Dla osób chcących zapoznać się z określonymi metodami i formami pracy – osób chcących zdobyć określone umiejętności.	Cele kreacyjne, zdobywanie nowej wiedzy, nowych doświadczeń.	Ćwiczenie nowych zachowań, umiejętności, zdobywanie wiedzy poprzez ogląd doświadczenia własnego i innych członków grupy.	Zmiana w sferze poznawczej i sferze umiejętności.

Socjoterapia	Dzieci i młodzież w okresie dorastania z problemami zaburzeń zachowania utrudniającymi kontakty społeczne i będące przyczyną niepowodzeń szkolnych.	Wzmocnienie osobowości poprzez realizację celów rozwojowych, edukacyjnych, terapeutycznych. Głównym celem jest stworzenie dziecku doświadczeń korygujących sądy urazowe.	Doświadczenia korekcyjne, odreagowanie emocjonalne, nabywanie nowych umiejętności.	Zmiany sądów urazowych w czterech obszarach: Ja – ja Ja – zadanie Ja – rówieśnicy Ja – dorośli.
--------------	---	--	--	---

Źródło: <http://eduseek.interklasa.pl/artykuly/artukul/ida/3227/idc/2/> (zob. Sawicka, 2004; Jagieła, 2009; Strzemieczny, 1993).

Socjoterapia wykorzystuje czynniki natury społecznej. Przedmiotem jej oddziaływania może być sam podopieczny (np. nieumiejętność współdziałania z otoczeniem) lub systemy społeczne, które go otaczają (np. rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna), jeżeli przez swą dysfunkcyjność wyzwalają, potęgują lub utrwalają objawy zaburzenia. Działanie socjoterapii może być bardzo zróżnicowane np. może odnosić się do: poszerzania umiejętności społecznych podopiecznego (terapia pracą zajęciową, psychoedukacja, zajęcia korekcyjne), modyfikowania otaczających go układów (praca z rodziną, społecznością lokalną), a także do czasowego lub trwałego zastępowania nieprawidłowego układu innymi (stowarzyszenia, kluby, grupy wsparcia itp.) (Milerski, Śliwerski, 2000).

Do podstawowych celów, mieszczących się w zakresie socjoterapii zaliczyć należy cele edukacyjne, rozwojowe i terapeutyczne (Sawicka, 2008). Cele terapeutyczne opierają się na postulatcie, wedle którego czynnikiem zmian niekorzystnych wzorców zachowania są doświadczenia korekcyjno-kompensujące, odreagowanie emocjonalne, a także nowe umiejętności nabywane w trakcie spotkań grupowych, które zwykle przybierają charakter ustrukturalizowany. Odreagowanie emocjonalne przejawia się ujawnianiem i wyrażaniem wypartych emocji towarzyszących zdarzeniu traumatycznemu, co umożliwi jednostce powrót do dawnych wydarzeń i ponowne doświadczanie takich emocji, jak: gniew, złość czy strach, co sprzyja wglądowi i rozwiązaniu problemu psychicznego. Doświadczenia korekcyjne polegają na gromadzeniu doświadczeń odmiennych treściowo od dotychczasowych, a zwłaszcza od urazowych i niwelowaniu ich wpływu na psychiczne i społeczne funkcjonowanie podopiecznego. Z jednej strony opierają się na odmiennym zachowaniu się otoczenia, które nie potwierdza oczekiwań i wyobrażeń dziecka



będących wynikiem uprzednich doświadczeń, z drugiej natomiast na dostarczeniu mu doświadczeń, na bazie których będzie mógł dokonać przebudowy obrazu samego siebie. Nowe umiejętności nabywane w ramach spotkań socjoterapeutycznych oscylują wokół zagadnień interpersonalnych, takich jak: asertywność, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami, poszukiwanie wsparcia i pomocy itp. (Sawicka, 2004).

Cele edukacyjne podejmują różnorodną tematykę w zależności od wybranej koncepcji i programu terapeutycznego. Ogólnie rzecz ujmując ukierunkowane są na zapoznanie dzieci i młodzieży z zagadnieniami, które ułatwią im funkcjonowanie społeczne i radzenie sobie z poszczególnymi problemami. Przykładowymi celami edukacyjnymi realizowanymi w ramach zajęć socjoterapeutycznych mogą być: uczenie się rozpoznawania emocji, poznawanie mechanizmów uzależnień, zapoznanie się z chorobami społecznymi (np. AIDS), uczenie się wybranych technik pracy umysłowej, zdobywanie umiejętności przekazywania własnej wiedzy (np. zdawanie egzaminów, pisanie klasówek, udzielanie odpowiedzi ustnych w szkole itp.), uczenie się pełnienia określonych ról (np. roli dziecka w rodzinie, roli kolegi), uczenie się rozwiązywania konfliktów międzyludzkich. Istotność założeń edukacyjnych wyznacza fakt, iż wspierają proces nabywania wiedzy o sobie samym i o innych ludziach oraz proces rozumienia świata społecznego. Ponadto, mają wpływ na kierunek zmiany zachowań, tak by chroniły jednostkę przed kolejnymi doświadczeniami urazowymi (Sawicka, 2004).

O ile cele edukacyjne są zależne od przyjętej koncepcji i programu terapeutycznego, o tyle cele rozwojowe są wyznaczane przez wiek uczestników zajęć socjoterapeutycznych. Poszczególne fazy życia charakteryzują się m.in. tym, że są zdominowane przez określone potrzeby jednostki, których zaspokojenie wpływa zasadniczo na ich proces rozwoju. Na przykład u dzieci w wieku wczesnoszkolnym istotną rolę odgrywa potrzeba aktywności ruchowej, zabawy, potrzeba zdobywania wiedzy o świecie, potrzeba twórczości, potrzeba wsparcia ze strony dorosłych, potrzeba przebywania w towarzystwie rówieśników i podejmowania wspólnej aktywności itd. W okresie dorastania na znaczeniu zyskuje potrzeba wyrażania siebie w różnych formach (literackich, marzeniach, wyobrażeniach), potrzeba aprobaty społecznej oraz autonomii, intymności, niezależności i przynależności do grupy. Jest to okres kryzysów emocjonalnych i kryzysu autorytetów dorosłych, problemów motywacyjnych oraz moralnych. Na tym etapie zachodzi również proces odkrywania świata psychicznego, a także kształtowania się poglądów na świat i życie. Konstruując program socjoterapeutyczny, który w głównej mierze ma osadzać się na realizacji celów rozwojowych, należy uwzględnić indywidualne zainteresowania uczest-

ników, zaspokojenie podstawowych potrzeb charakterystycznych dla danego okresu życia oraz podejmowanie zagadnień ważnych dla określonej grupy wiekowej (Sawicka, 2004).

## **6.2. Rola nauczyciela – socjoterapeuty we wspieraniu dziecka i rodziny w ich środowisku lokalnym**

Jednym z głównych zadań nauczyciela – socjoterapeuty jest wspomaganie środowiska rodzinnego w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Postulat ten realizuje się poprzez zajęcia socjoterapeutyczne, profilaktyczne i edukacyjne, w ramach których przekazywane są informacje, wiedza oraz umiejętności niezbędne do prawidłowego oraz satysfakcjonującego funkcjonowania w życiu społecznym. Ich tematyka jest bardzo bogata i zróżnicowana. Może dotyczyć m.in. asertywności, uzależnień, agresji, stresu, radzenia sobie z emocjami, komunikacji interpersonalnej, poszukiwania pomocy, rozwiązywania konfliktów, zawierania i podtrzymywania znajomości itp. Jest ona zależna w dużej mierze od charakterystyk poszczególnych środowisk lokalnych, w których funkcjonują dzieci wraz z rodzinami. Dlatego też bardzo istotną rolę odgrywa proces diagnozowania sytuacji rodzinnej i środowiskowej dzieci oraz młodzieży. Innym działaniem w tym zakresie jest organizowanie czasu wolnego dzieci i ich racjonalnego wypoczynku. Jest to obecnie o tyle istotne, że rodzice coraz częściej nie mogą sprostać wymogom roli, jaka została im przypisana. Nie potrafią w sposób prawidłowy zająć się swoimi dziećmi, a co za tym idzie nie mają wpływu i kontroli na to, w jaki sposób ich dzieci spędzają czas (Róg, 2005). Nauczyciel – socjoterapeuta w ramach swoich obowiązków przygotowuje dla podopiecznych ofertę form spędzania czasu wolnego. Młodzi ludzie mogą i mają możliwość uczestniczyć m.in. w zajęciach plastycznych, technicznych, muzycznych, teatralnych, sportowych itd. W okresie ferii i wakacji w świetlicach socjoterapeutycznych i innych placówkach wsparcia dziennego organizowane są półkolonie i obozy socjoterapeutyczne. Przeniesienie terapii w kontekst pozainstytucjonalny (trening społeczny w naturalnych warunkach, w których rozdane role są najbardziej zbliżone do realnych ról z życia społecznego) i kreatywna atmosfera przysłużą się osiągnięciu zaplanowanych celów. Nauczyciel – socjoterapeuta wspiera podopiecznych poprzez budowanie z nimi relacji opartej na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Relacji mentor – uczeń. W tym kontekście można dostrzec idee tutoring<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tutoring zakłada indywidualne podejście do ucznia. Tutor w jednej osobie jest nauczycielem, jak i przewodnikiem, mentorem. Uczeń z kolei jest aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej. Tutor – nauczyciel w swej pracy skupia się na mocnych stronach swego pod-

Ponadto, nauczyciel – socjoterapeuta powinien blisko i permanentnie współpracować z instytucjami oraz placówkami statutowo wspomagającymi rodzinę, m.in. z ośrodkami pomocy społecznej, ośrodkami opiekuńczo-wychowawczymi, szkołami, sądami, kuratorami oraz ze stowarzyszeniami, organizacjami i fundacjami, których głównym celem jest niesienie pomocy rodzinie w sytuacjach szeroko rozumianego kryzysu. Taka sieć połączeń z innymi instytucjami pomocowymi umożliwi szybkie działanie w sytuacjach tego wymagających. Ułatwia również dokonanie diagnozy rodzinnej i środowiskowej oraz podjęcie adekwatnych działań pomocowych.

## **7. O obecności seniora w życiu najmłodszego pokolenia (wybrane kwestie)**

W obszarze podjętych rozważań niezbędna jest refleksja nad obecnością osoby starszej w codziennym życiu dziecka – zarówno nad potrzebą obecności, jak i konsekwencjami jej braku. Z perspektywy zapewnienia jak najpełniejszej i wszechstronnej edukacji Małego Człowieka jest to temat interesujący i ważny. Warto też zauważyć, iż z perspektywy rozwoju nauk (zwłaszcza pedagogiki dziecka i gerontologii) nabiera on coraz większego znaczenia w kręgu podejmowanych dyskusji teoretyczno-badawczych oraz działań praktycznych. Uwaga skupiona jest zwłaszcza na obecności seniora w rodzinie – najkorzystniejszym środowisku życia dla rozwoju dziecka.

Obserwacje dnia codziennego i analizy pozwalają na stwierdzenie, że dziadkowie to nieprofesjonalni wychowawcy swoich wnuków (Małecka, 1992, s. 89). Stanowią oni bowiem w wielu współczesnych rodzinach wsparcie dla rodziców w procesie wychowania dzieci oraz w zapewnieniu im bezpieczeństwa (Appelt, 2007, s. 89). Są źródłami realnej, konkretnej (ale nie zawsze docenionej) pomocy w codziennym zmaganiu się rodziny z egzystencjalnymi trudnościami. Therese Benedek przyjmuje, że bycie dziadkiem czy babcią, to w rzeczywistości bycie dalej rodzicem, tyle że... w pewnym oddaleniu (za: Viorst, 1997, s. 258). Wolni od bezpośrednich stresów, związanych głównie z odpowiedzialnością rodzicielską, dziadkowie zdają się odnajdować we wnukach więcej radości, niż było to w przypadku ich dzieci. Bywa, że są bardziej opiekuńczy, kochający, folgujący, czuli, troskliwi, cierpliwi, szczerzy niż byli kiedykolwiek przedtem pełniąc rolę matki czy ojca (za: Viorst, 1997, s. 258).

---

opiecznego. Wspólnie z nim planuje jego rozwój, a następnie towarzyszy uczniowi w tym rozwoju. Jest to zatem forma pomocy pedagogicznej oparta na bezpośrednim oraz indywidualnym kontakcie nauczyciela z uczniem, w której winna być uwzględniona godność zarówno mentora, jak i podopiecznego, która wynika z faktu ich człowieczeństwa oraz osadzenia ich w konkretnej rzeczywistości społecznej (zob. Budzyński i in., 2009).

To – co i jak – przekazują seniorzy swym wnukom zależne jest w szczególności od postrzegania siebie w roli babci, dziadka, od ich kondycji biopsychospołecznej czy też od etapu rozwoju biopsychospołecznego dziecka. Bywa, że seniorzy nie chcą bądź nie umieją odnaleźć się w przywołanych rolach. Bywa, że są niechciani w środowisku rodzinnym. Bez względu na przyczyny tychże zachowań, dochodzi wówczas do „zubożenia” w obszarze wychowania i opieki nad dziećmi w rodzinie. Tak jak nikt i nic nie zastąpi dziecku, w sferze edukacyjnej, rodziców, tak nikt i nic nie zastąpi dziadków, przy których bardziej niż przy innych osobach zauważalna jest nieuchronna przemijalność życia. Stąd istotna różnica między rodzicami i dziadkami w wieku senioralnym w przekazie wiedzy życiowej, wartości, tradycji, kultury czy rzadkich umiejętności praktycznych.

Warto zauważyć, iż różnie postrzegane są role dziadków. Dostrzec można w nich rodzaj senioralnego edukacyjnego przekazu. Dla przykładu Karolina Appelt przywołuje za Vernem L. Bengstonem, cztery symboliczne role w jakie seniorzy wchodzą w środowisku rodzinnym realizując się jako babcia czy dziadek. Należą do nich kolejno: trwanie w roli rodzinnej „kotwicy” (w znaczeniu bycia punktem odniesienia, autorytetem scalającym rodzinę, wspierającym odkrywaniu przez wnuków sensu życia – własnej drogi); trwanie w roli rodzinnego „ochroniarza” (w znaczeniu bycia opiekunem zwłaszcza w kontekście wnuków); dalej realizacja roli rodzinnego „arbitra” (w znaczeniu bycia negocjatorem między własnymi dziećmi a wnukami) oraz trwanie w roli rodzinnego „historyka”, który pomaga rodzinie „zakorzenić” się w przeszłości, a tym samym dostrzec wartość jej międzypokoleniowej ciągłości niezbędnej dla kreowania codziennego wspólnotowego – prawdziwie rodzinnego życia (Appelt, 2007, s. 88-89).

Obecność dziadków w wieku senioralnym w życiu wnuka jest równoznaczna z obecnością starości w życiu dziecka. Wychowywanie się w bliskości tej fazy życia, częste obcowanie z człowiekiem starszym (w wymiarze pozytywnych relacji) finalnie prowadzić może do pożądanego społecznie traktowania starości jako naturalnego losu każdego człowieka, do wyhamowywania się ewentualnych lęków, obaw i zahamowań wobec innych osób starszych. Może być też przyczynkiem do podświadomej akceptacji własnej, jakże odległej w czasie życia dziecka, starości.

Z kolei „odchodząca starość” bliskich, niejednokrotnie cierpiąca, potrzebująca pomocy daje szansę wszystkim domownikom, a zatem również tym najmłodszym bycia dobrym, opiekuńczym, cierpliwym i wyrozumiałym. Tak więc i wówczas kształtuje cechy, które, jak uważa Zofia Zaorska, są nam wszystkim potrzebne, w każdym momencie życia (Zaorska, 2012, s. 21).

Brak wiedzy o starości zdobytej w dzieciństwie w atmosferze bliskości może procentować stereotypowym podejściem do tego czasu, czy też nie radzeniem sobie w przyszłości ze starością własnych rodziców, którzy teraz są

dla dziecka wzorem postępowania wobec człowieka starszego. Brak obecności człowieka starszego w życiu rodzinnym dziecka może rekompensować oferta przedszkolna i szkolna, jednak zdecydowanie musi być ona szersza od tej tradycyjnej, związanej często jedynie ze świętowaniem Dnia Babci i Dziadka.

## Podsumowanie

Nauczyciel z całą pewnością powinien być w życiu dziecka osobą znaczącą, a więc taką osobą, która: 1) jest wyróżniona ze względu na częstość i jakość kontaktów z uczniami oraz ich wagę z punktu widzenia zaspokajania ważnych dla nich potrzeb rozwojowych; 2) jest powiązana emocjonalną więzią z uczniami, dzięki czemu możliwe staje się doświadczanie obopólnego zaufania, a także, tak istotnego dla rozwoju dziecka, poczucia bezpieczeństwa; 3) stanowi wzorzec postępowania dla uczniów (wzór zachowania w różnych sytuacjach, umiejętność zachowania „zimnej krwi” w sytuacjach trudnych, wzorzec moralny, osoba o wysokiej pozycji i społecznym szacunku oraz uznaniu) (Brzezińska, 2008, s. 43).

Dopełnieniem rozważań o roli nauczyciela w życiu dziecka, jest wskazanie za A.I. Brzezińską cech nauczyciela, które decydować mogą o sile wpływu na uczniów i skuteczności działań. Należą do nich:

- „różnorodne kompetencje, nie tylko w obszarach związanych ze szkolnymi przedmiotami i wysokie poczucie kompetencji,
- własne osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, osiągnięcie mistrzostwa (ważne, by uczniowie o tym wiedzieli),
- ceniona przez innych ludzi skuteczność w działaniu, także w środowisku lokalnym, w mediach,
- zadowolenie z własnych sukcesów, ujawnianie tej radości wobec uczniów, dzielenie się nią z nimi,
- umiejętność pobudzania nadziei, szczególnie w uczniach o niskiej samoocenie czy mocniej doświadczonych w swoim życiu,
- lojalność i uczciwość wobec «swoich» uczniów i «swojej» klasy w chwilach próby” (Brzezińska, 2008, s. 44).

Współczesny nauczyciel powinien zatem posiadać umiejętność sprostaania wielu oczekiwaniom, nie tylko ze strony swoich podopiecznych, ale i ich rodziców. Nauczyciela postrzega się nie tylko w kategorii swobodnego architekta wiedzy, ale również dobrego organizatora, który zapewnia odpowiednie warunki uczenia się czy też stratega, który poprzez określone projektowanie planuje drogę nabywania wiedzy przez uczniów (Dylak, 2013, s. 174). Nauczyciel, to osoba rzetelnie i wszechstronnie przygotowana do pełnienia swej wielopłaszczyznowej roli.

**Zapamiętaj!**

1. Zawód nauczyciela wymaga ciągłego rozwijania kompetencji, które wpływają nie tylko na jego pracę z uczniami, ale również na funkcjonowanie zawodowe.
2. W literaturze pedagogicznej możemy spotkać wiele definicji kompetencji nauczycielskich. Zdaniem W. Strykowskiego kompetencje nauczycielskie, to: wiedza, umiejętności i przekonania potrzebne do efektywnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole.
3. Umiejętności komunikacyjne to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów. Komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi nauczycielami i osobami w szkole.
4. Wielokulturowość i międzykulturowość, to dwa różne pojęcia – opisują odmienne sposoby nawiązywania i podtrzymywania relacji pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi; generują odmienne sposoby kreowania procesów edukacyjnych.
5. Kreatywność pojawia się w momencie wykonywania przez jednostkę wybranego zawodu. Urzeczywistnia się ona u nauczyciela, który wchodzi w relacje z innymi osobami, sytuacjami, pokazując swój styl, personalne zdolności i dyspozycje.
6. Jednym z głównych zadań nauczyciela – socjoterapeuty jest wspomaganie środowiska rodzinnego w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Postulat ten realizuje m.in. poprzez zajęcia socjoterapeutyczne, profilaktyczne i edukacyjne.
7. Znaczenie obecności człowieka starszego – pełniącego rolę babci lub dziadka w życiu dziecka należy postrzegać przede wszystkim przez pryzmat wartości edukacyjnych, wzbogacających procesy wychowania i opieki nad młodszym pokoleniem.

**Pytania do samodzielnej nauki**

1. Co jest powodem ciągłego dokształcania się nauczycieli?
2. W jaki sposób można korygować niewłaściwe postawy rodziców swoich uczniów?
3. Wymień, jakie bariery komunikacyjne może wywoływać nauczyciel podczas porozumiewania się z uczniem?
4. Czy w skali „Małej Ojczyzny” i w skali całego kraju możemy mówić o społeczeństwie wielo- czy międzykulturowym?
5. Jak rozumiesz terminy *mimesis* i kreatywność?

6. W jakich metodach i formach pracy oraz działaniach nauczyciela – socjoterapeuty jest widoczna jego wspierająca rola dla dziecka i rodziny w ich środowisku lokalnym?
7. Co stanowi potencjał edukacyjny seniorów względem najmłodszego pokolenia?

### Warto przeczytać

1. Adamek, I., Bałachowicz, J. (red.). (2014). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
2. Bałachowicz, J., Adamek, I. (red.). (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
3. Dereń, A., Tersy, J., Sadoń-Osowiecka, T. (red.). (2010). *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową*. Kartuzy: Centrum Inicjatyw Edukacyjnych w Kartuzach.
4. Heller, W. (2012). *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji*. Poznań–Kalisz: Wydawnictwo Naukowe UAM.
5. Jankowiak, B. (2013). *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
6. Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
7. Murawska, E. (red.). (2010). *Obraz szkoły i nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
8. Przygoda, A. (2015). *Spółeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

### BIBLIOGRAFIA

- Adamek, I. (2000). *Kompetencje nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*. W: Puślecki, W. (red.). *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (231-242). Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Adamek, I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. (196-203). Kraków: LIBRON.
- Albert, R.S., Runco, M.A. (2000). *A History of Creativity*. In: Sternberg, R.J. (ed.). *Handbook of Creativity*, Cambridge.
- Appelt, K. (2007). *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*. W: Brzezińska, A.I., Ober-Łopátka, K., Stec, R., Ziółkowska, K. (red.). *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- Balachowicz, J. (2001). *Model akademicki kształcenia nauczycieli szczebla początkowego*. W: Bogaj, A. (red.). *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia*, (350-360). Warszawa-Kielce: IBE, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego.
- Bennett, M.J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. In: Paige, R.M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A.I. (2008). *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: Filipiak, E. (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, (35-50). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Budzyński, M., Czekiera, P., Traczyński, J., Zalewski, Z., Zembruska, A. (red.). (2009). *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Covey, S.R. (2001). *Siedem nawyków skutecznego działania*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Cropley, A. (2004). *Creativity as a social phenomenon*. W: Fryer, M. (red.). *Creativity and Cultural Diversity*. Leeds: The Creativity Centre Education Trust.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper-Collins.
- Czapla, M. (2003). *Style nauczania nauczycieli jako przedmiot badań*. „Neodigmata” 25/26.
- Czerw, A. (2012). *ABC komunikacji*. „Psychologia w Szkole” 3. (23-28).
- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Denek, K. (1999). *Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej*. „Wychowanie Na Co Dzień” 7. (4-5).
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Eysenek, H. (1984). *Creativity and Personality: Word Association Origine and Psychoticum*. „Creativity Research Journal” No. 7.
- Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F. (2000). *Style nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gnitecki, J. (2007). *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Guskey, T. (1990). *Integrating innovations*, „Educational Leadership”, February, No. 47(5).
- Guz, S. (1996). *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*. Warszawa: WSP TWP.
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo VEDA.
- [http://pl.wikipedia.org/wiki/Maciej\\_Kazimierz\\_Sarbiewski](http://pl.wikipedia.org/wiki/Maciej_Kazimierz_Sarbiewski) [dostęp: 24.07.2012]; prof. dr hab. Edmund Kotarski: <http://www.biblioteka.literatura.pl/pl/publications/download/39993> [dostęp: 26.03.2009].
- [http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Graham\\_Wallas](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Graham_Wallas) [dostęp: 29.04.2012].
- <http://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/39993> [dostęp: 25.04.2019].
- Isaksen, S.G., Murdock, M.C. (1993). *The emergence of a discipline: Issues and approaches to the study of creativity*. In: Isaksen, S.C. (ed.). *Understanding and recognizing creativity: The Emergence of a Discipline*. Columbia.



- Jagiela, J. (2009). *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Jankowiak, B., Soroko, E. (2013). *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. W: Jankowiak, B. (red.). *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, (33-57). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kabat, M. (2013). *Kreatywność w edukacji nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karwowski, M. (2003). *Twórcze przewodzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Przedsiębiorczości i Samorządności.
- Karwowski, M. (2010). *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*. W: Karwowski, M., Gajda, A., *Kreatywność (nie)tylko w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kaufman, J.C. (2009). *Kreatywność*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kleiman, P. (2008). *Towards transformations of creativity in higher education*, „Innovation in Education and Teaching International” Vol. 45, 3.
- Klus-Stańska, D. (2006). *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*. W: Michalski J. (red.). *Sapientia et Adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kocowski, T. (1991). *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań: SAWW.
- Koestler, A. (1964). *The Art of Creation*. New York.
- Kołąkowski, A. (2005). *Zaburzenia zachowania*. W: Wolańczyk, T., Komender, J. (red.). *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, (238-259). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Korporowicz, L., Plichta, P. (red.). (2016). *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*. Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1992). *Twórczość i rozwiązywanie problemów*. W: Materska, M., Tyszka, T. (red.). *Psychologia i poznanie*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krauze-Sikorska, H. (2006). *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krupa, A. (2011). *Techniki twórczego myślenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuszak, K. (2011). *Nauczyciele wczesnej edukacji jako osoby wspierające dzieci z układu ryzyka niepowodzeń szkolnych*. W: Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K. (red.). *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju*, (265-279). Poznań: WSPiA.
- Kuś, G. (2012). *Trening umiejętności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej*. [dostęp: 27.12.2018].
- Kwaśnica, R. (2016). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. [www.docer.pl/doc/n1x8e](http://www.docer.pl/doc/n1x8e). [dostęp: 10.04.2018].
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kwiatkowski, S.M. (2008). *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli- w kierunku szlachetnej utopii*. W: Muchacka, B., Szymański, M. (red.). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2004). *Podręcznik akademicki. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Małecka, B. (1992). *Dziadkowie jako problem starości. Dziadkowie jako nieprofesjonalni wychowawcy swoich wnuków*. W: Dziegielewska, M. (red.). *Refleksje nad starością – aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Mądry-Kupiec, M. (2011). *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2005). *Wymiary twórczości*. W: Szmidt, K.J., Piotrowski, K. (red.). *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pietrasieński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Popek, S. (1996). *Zdolności i uzdolnienia – ujęcie systemowe problemu*. W: Popek, S. (red.). *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek, S. (2000). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH III*. <http://:Documents%20and%20Settings/WSE/Meje%20dokumenty/Downloads/5051-18078-1-PB.pdf> [dostęp: 23.03.2018].
- Poszwa, J. (2003). *Komunikacja interpersonalna a relacje wychowawca – wychowanek*. „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2. (17-20).
- Róg, A. (2005). *Świetlica socjoterapeutyczna*. W: Brągiel, J., Badora, S. (red.). *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, (229-234). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Runco, M. (2007). *A hierarchical framework for the study of creativity*. „New Horizons in Education” No. 55(3).
- Sawicka, K. (2004). *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Sawicka, K. (2008). *Socjoterapia jako forma pracy z dziećmi i młodzieżą przejawiającymi zaburzenia zachowania*. W: Dąbrowska-Jabłońska, I. (red.). *Terapia dzieci i młodzieży. Metody techniki pomocy psychologicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stasiakiewicz, M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stróżewski, A. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Strykowski, W., Strykowska J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Strzałecki, A. (1969). *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa: PWN.
- Strzemieczny, J. (1993). *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: PTP.
- Szempruch, J. (2005). *Nauczyciel w okresie współczesnych wyzwań edukacyjnych*. W: Bereźnicki, F., Denek, K. (red.). *Edukacja Jutra*. Szczecin: Oficyna Wydawnicza Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego.

- Szmidt, K.J. (2005). *Wcześniej niż Fromm i Maslow. Kornitowicza i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*. W: Szmidt, K.J. (red.). *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szybisz, M. (1996). *Idee komunikacyjne – implikacje edukacyjne*. W: Paclawska, K. (red.). *Tradycja i wyzwania*. Kraków: Universitas.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN.
- Torrance, E.P. (1979). *The Search for satori and Creativity. The Creative Education*. Buffalo-New York: Inc. In Association with Bearly Limited.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Viorst, J. (1997). *To, co musimy utracić, czyli miłość, złudzenia, zależności i niemożliwe do spełnienia oczekiwania, których każdy z nas musi się wyrzec, by móc wzrastać*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- [www.canva.com/learn/19-ideas-to-promote-more-creativity-in-your-classroom](http://www.canva.com/learn/19-ideas-to-promote-more-creativity-in-your-classroom), [dostęp: 22.12.2018].
- Zajdel, Z. (2000). *Świetlica sojusznikiem szkoły*. „Dyrektor Szkoły” 7-8. (40-43).
- Zaorska, Z. (2012). *Dodać życia do lat*. Lublin: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.
- Zimbardo, P. (2009). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żegnałek, K. (2012). *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela współczesnej szkoły*. „Wychowanie Na Co Dzień” 1-2. (41-45).