

Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

KULTURA TWÓRCZYCH DYSKUSJI. KOMUNIKAT Z BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH

ABSTRACT

The article presents the results of experimental research on the culture of creative thinking that consists of its: characteristics, purposes, contents, principles, forms, methods of discussions, and didactic means used to activate students' creative thinking. The research has also allowed to learn how important in the process of stimulation of students' creative thinking are such conditions as: atmosphere of discussion, appearance of critical expressions destroying ideas ("idea killers"), and moderators' personality traits. The main results of the described cycle of creative discussion are: stimulation of students' creative thinking, teaching students the culture of creative discussion and strategy of "attacking" problems by generating many various and original ideas to solve problems, increasing students' awareness of their own potential of creativity, and obtaining the ability of discussing and cooperating in teams / groups.

Key words:

discussion, creative thinking, experimental research

Wstęp

W świecie pełnym trudnych i skomplikowanych problemów niezwykle ważne okazuje się poszukiwanie skutecznych sposobów ich rozwiązywania. Jednym z nich jest twórcza dyskusja, która ze względu na swoją specyfikę, złożoność uwarunko-

wań proceduralnych, psychologicznych i społecznych oraz różnorodność form i zastosowań zasługuje na bliższe poznanie naukowe. Niniejszy artykuł powstał na kanwie studiów literaturowych oraz badań eksperymentalnych nad kulturą twórczych dyskusji, tworzoną między innymi przez takie jej elementy, jak: cele, treści, zasady, formy, metody i zastosowane w niej środki dydaktyczne, a także atmosferę i uczestników sporu – moderatora i dyskutantów. Celem opracowania jest prezentacja uzyskanych wyników badań, które mają szansę nie tylko wzbogacić wiedzę teoretyczną na temat kreatywnego rozwiązywania problemów w dyskusji, ale i praktyczną – obejmującą wskazówki, jak owe dyskusje organizować i komponować, tak by stawały się realną egzemplifikacją twórczej edukacji, w której „być”, „myśleć” i „tworzyć” to główne, a zarazem najgłębsze wymiary humanistycznej afirmacji ludzkiej osoby.

1. Istota twórczych dyskusji

Termin *dyskusja* pochodzi od łac. słowa *discussio*, co oznacza „roztrząsanie”¹. Początkowo wyraz ten używany był głównie w odniesieniu do prac ogrodniczych. Z czasem jednak słowo to straciło swoje pierwotne znaczenie, a motyw „roztrząsania” został przeniesiony na rozmowę i naradę, których celem było „rozpoznanie niejasności lub zawłości zagadnień na drodze wymiany zdań i poglądów”².

Dyskusja w kontekście edukacyjnym zaliczana jest do słownych, heurystycznych, poszukujących i problemowych metod kształcenia³. Odbywająca się w płaszczyźnie intelektualnej, werbalnej i emocjonalnej wymiana informacji, doświadczeń i idei pozwala na: zdobywanie i uzupełnianie wiedzy, generowanie pomysłów na rozwiązanie problemów, jest także polem możliwości dla rozwijania umiejętności komunikacyjnych, tolerancji i zdolności twórczego myślenia jej uczestników. W praktyce wiąże się z modelem edukacji aktywizującej oraz hasłem „odchodzenia od tablicy” na rzecz kształcenia ku kreatywności w myśleniu i działaniu⁴.

¹ A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000, s. 318.

² J. Półturzycki, *Dyskusja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 843.

³ Por. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 354–363; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 284; R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 196.

⁴ Hasło „Nauczycielu, odejdź od tablicy” to jeden z filarów działań w programie: „Nauczyciel z klasą” organizowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, mającym na celu promowanie aktywizującej, twórczej edukacji.

Dążąc do przedstawienia własnej definicji twórczych dyskusji, będę nawiązywać nie tylko do etymologii terminu *dyskusja* oraz do nakreślonej powyżej specyfiki tej metody kształcenia w dydaktyce, ale również do tez wypracowanych na gruncie różnych obszarów psychologii. Jak przyznaje wielu badaczy, w teoretycznej i empirycznej eksploracji twórczości potrzebne jest bowiem podejście wielowymiarowe, uwzględniające wieloaspektowość fenomenu twórczości⁵.

I tak, zgodnie z paradygmatem humanistycznym reprezentowanym między innymi przez Abrahama Maslowa, Ericha Fromma, Carla Rogersa, każdy człowiek nosi w sobie potencjał twórczego myślenia, które może być stymulowane w procesie wychowania i kształcenia⁶. Takie podejście zweryfikowało pogląd o tym, że twórczy może być tylko człowiek genialny – o ponadprzeciętnych zdolnościach intelektualnych. Jednocześnie dało asumpt dla pedagogów do poszukiwania takich dróg edukacji, których skutkiem będzie pobudzenie twórczego myślenia, przejawiające się generowaniem nowych i wartościowych idei oraz działań w różnych dziedzinach życia.

Ważne znaczenie dla podejmowanych przeze mnie badań miały również poglądy badaczy skupionych wokół podejścia psychometrycznego i psychologii eksperymentalnej, gdzie twórczość jest pojmowana jako proces rozwiązywania problemów, zaś twórcze myślenie jest traktowane w kategorii środka/czynnika prowadzącego do tego celu⁷. Istotne okazało się także nawiązanie do prac Joy P. Guilforda, który wyróżnił myślenie dywergencyjne i konwergencyjne⁸. Pierwszy rodzaj myślenia sprowadza się do wytwarzania licznych pomysłów w odpowiedzi na problem natury otwartej. Z kolei myślenie konwergencyjne jest typowe dla rozwiązywania problemów zamkniętych (algorytmicznych), a polega na poszukiwaniu jednego poprawnego rozwiązania⁹. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że myślenie dywergencyjne jest „istotą myślenia twórczego”¹⁰. Należy jednak dodać, iż współ-

⁵ M.D. Mumford, S.B. Gustafson, *Creativity Syndrom: Integration, Application and Innovation*, „Psychological Biuletin” 1988, No. 1, s. 27–43.

⁶ Por. A.H. Maslow, *Creativity in Self Actualization People [w:] Readings in Human Development. A Humanistic Approach*, T.M. Covin (red.), 1974, s. 107–117; C. Rogers, *Toward a Theory of Creativity [w:] Creativity and its Cultivation*, H.H. Anderson (red.), New York 1959, s. 68–82; E. Fromm, *The Creative Attitude [w:] Creativity and its Cultivation*, H.H. Anderson (red.), New York 1959, s. 44–53.

⁷ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 15.

⁸ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, s. 410–415.

⁹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 26.

¹⁰ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości: idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków 2005, s. 33; por. E. Nęcka, *Wymiary twórczości [w:] Nowe teorie twórczości: nowe metody pomocy w tworzeniu*, K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski (red.), Kraków 2005, s. 45; K. Żygulski, *Psychologia kultury [w:] Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), Warszawa 1998, s. 567.

częście uważa się, że w procesie twórczym potrzebne jest zarówno myślenie dywergencyjne, dzięki któremu generowane są liczne pomysły, jak i konwergencyjne – niezbędne do ich ewaluacji i wartościowania. W tyglu generowanych pomysłów mogą bowiem pojawić się zarówno te cenne, oryginalne i skuteczne, jak i „pseudo- lub quasi-kreatywne”, niemożliwe do zastosowania w praktyce, a więc bezużyteczne. W ich ocenie przydatne okazują się właśnie umiejętności wynikające z myślenia konwergencyjnego¹¹. Warto także podkreślić, iż myślenie twórcze nie jest synonimem kreatywności jako indywidualnej cechy człowieka, ale jej elementem składowym, który daje szerokie możliwości eksploracji empirycznych¹².

Uwzględniając nakreśloną teoretyczną perspektywę językową, dydaktyczną i psychologiczną, przyjmuję, że twórcza dyskusja to uporządkowane działanie zespołowe, którego celem jest generowanie wielu różnych, także oryginalnych, pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. Tak zdefiniowaną twórczą dyskusję wyróżniają następujące właściwości:

- 1) Problem – pojmowany jako „luka w informacjach”, a wyrażony w postaci pytania lub zadania do wykonania. Problemy stawiane w twórczych dyskusjach powinny stwarzać możliwość zgłoszenia wielu różnych, także oryginalnych, pomysłów.
- 2) Interakcja – w płaszczyźnie spotkania, oddziaływania i komunikacji międzyludzkiej. Uczestnicy twórczych dyskusji zmierzają nie do indywidualnych zwycięstw, ale do wspólnego celu, jakim jest wypracowanie pomysłów/projektów rozwiązania danego problemu.
- 3) Heterogeniczność – w obszarze poglądów, opinii, pomysłów generowanych przez dyskutantów. Im więcej zróżnicowanych, także oryginalnych, pomysłów uda się wypracować uczestnikom dyskusji, tym bardziej można ją ocenić jako kreatywną formę rozwiązywania problemów.
- 4) Kultura zachowań – wyznaczana przez kodeks dyskusji, zawierający zestaw najważniejszych rządzących nią zasad oraz strukturę obejmującą uporządkowane fazy działania dyskutantów i moderatora sporu. Przykładowy zapis kontraktu dyskusji stosowany podczas prowadzonych przeze mnie zajęć prezentuje się następująco:
 1. mówi jedna osoba;
 2. aktywnie słuchamy innych;
 3. stosujemy komunikaty „Ja + uczucia”, a nie „Ty + ocena”;

¹¹ A.J. Cropley, *In Praise of Convergent Thinking*, „Creativity Research Journal” 2006, No. 18, s. 391–404.

¹² M.A. Runco, *Commentary: Divergent thinking is not Synonymous with Creativity*, „Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts” 2008, No. 2, s. 93–96.

4. poszukujemy wielu różnych, także oryginalnych, pomysłów;
5. unikamy zwrotów „idea killers”¹³.

Zalecana w przywołanym kontrakcie dyskusji komunikacja według modelu „Ja + uczucia”, a nie „Ty + ocena” pozwala wyrażać swoje opinie i stanowiska bez oceniania i poniżania innych dyskutantów. Przykłady obu typów komunikatów znajdują się w tabeli 1.

Tabela 1. Dwa modele wypowiedzi w dyskusji

TYPY KOMUNIKATÓW	
„Ja +uczucia”	„Ty +ocena”
<ul style="list-style-type: none"> • Uważam, że.../Myślę, że... • Zgadzam się/nie zgadzam się z Tobą... • Podoba mi się.../nie podoba mi się • Cieszę się.../Przykro mi... • Mam inne zdanie na ten temat. • Czuję się zażenowany/ podekscytowany/urażony/zadowolony..., itp. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jesteś nieprzygotowany... • Mylisz się... • Ktoś taki jak Ty nie powinien zabierać głosu... • Nie znasz się... • Ty nieudaczniku! • Nie masz prawa..., itp.

Źródło: Opracowanie własne.

W dążeniu do pogłębionego nakreślenia specyfiki twórczych dyskusji pomocne może okazać się również wskazanie i podkreślenie różnic między dyskusją twórczą a teoretyczną.

Tabela 2. Różnice między dyskusją twórczą a teoretyczną

Kryteria porównawcze	Dyskusja twórcza	Dyskusja teoretyczna
• Cel	Poszukiwanie pomysłów, przedstawianie wizji „jak powinno być”.	Prezentacja poglądów – stwierdzenia „jak jest”.
• Główny obszar tematyczny	Wszystkie dziedziny ludzkiego życia, w których pojawiają się problemy.	Polityka, religia, etyka, filozofia.

¹³ „Idea killers” (inaczej „niszczyciele pomysłów”) to wypowiedzi przyjmujące postać krytyki niezawierającej konstruktywnych alternatyw ani pomysłów, które można by zastosować zamiast tych negowanych. Zalicza się do nich takie komunikaty, jak np. *Ten pomysł jest bez sensu, U nas się to nigdy nie sprawdzi, Lepiej się tym nie zajmujemy, To jest beznadziejne* itp. Takie wypowiedzi mogą mieć destrukcyjny wpływ na proces generowania pomysłów na rozwiązania postawionych w dyskusji problemów, w związku z czym powinny być eliminowane przez moderatora dyskusji na rzecz konstruktywnej, budującej i rzeczowej oceny zgłaszanych propozycji.

Tabela 2 cd.

Kryteria porównawcze	Dyskusja twórcza	Dyskusja teoretyczna
• Relacje: jednostka–grupa	Indywidualne i grupowe poszukiwanie i generowanie pomysłów na rozwiązanie problemów.	Przewaga prezentacji indywidualnych stanowisk i poglądów.
• Metody	Liczne warianty metod ułatwiających generowanie wielu różnych oraz oryginalnych pomysłów na rozwiązanie problemów (tzw. „wytwarzanie dywergencyjne”).	Prosta procedura pytań ze strony moderatora inspirująca do prezentacji poglądów przez dyskutantów.
• Rezultaty	Propozycje konkretnych działań zmierzających do rozwiązania danego problemu i wprowadzenia zmian w różnych dziedzinach życia.	Poznanie poglądów dyskutantów na różne sprawy.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: W. Marciszewski, *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1976; T. Pszczołowski, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Warszawa 1963; M. Latoch-Zielińska, *Słowne potyczki, czyli o trudnej sztuce dyskusowania*, Kielce 1999.

A zatem twórcza dyskusja to aktywne intelektualnie i werbalnie, a zarazem ustrukturyzowane proceduralnie poszukiwanie pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. W takich dyskusjach afirmowana jest zarówno indywidualność i podmiotowość dyskutantów – każdy może bowiem zgłosić własną propozycję na rozwiązanie problemu – jak i zespołowość oraz współpraca, dzięki którym generowanie pomysłów jest dynamiczniejsze i efektywniejsze.

2. Procedura badań nad uwarunkowaniami twórczych dyskusji

W eksperymentalnym wariacie badania twórczych dyskusji główny problem sformułowałam następująco: *Jakie są uwarunkowania dyskusji stymulujących twórcze myślenie studentów?* Z kolei w problemach badawczych szczegółowych pytałam: *Które cele, treści, zasady, formy, metody i środki dydaktyczne pobudzają twórcze myślenie studentów w dyskusji?* Jako zmienną niezależną globalną przyjąłam wybrane czynniki/uwarunkowania twórczych dyskusji. Zmienne niezależne szczegółowe to: cele, treści, zasady, formy, metody dyskusji i zastosowane w jej toku środki dydaktyczne.

Z kolei globalna zmienna zależna w opisywanym projekcie badawczym to twórcze myślenie studentów. Natomiast zmienne zależne szczegółowe to następujące cechy twórczego myślenia:

1. Płynność ideacyjna (łatwość wytwarzania pomysłów w odpowiedzi na problem otwarty, operacjonalizowana poprzez ich liczbę).
2. Semantyczna giętkość spontaniczna (zdolność do zmiany kierunku myślenia, której wskaźnikiem jest liczba klas/kategorii, do których można zaliczyć zgłoszone pomysły).
3. Oryginalność myślenia (zdolność do wytwarzania pomysłów nietypowych, niezwykłych, niepowtarzalnych, oceniana na podstawie wskaźnika frekwencyjnego, zgodnie z którym „pomysł uznaje się za oryginalny, jeśli pojawił się tylko u określonej liczby osób badanych – np. 5%, 1% lub tylko u jednej osoby – choć opracowano również kryteria mniej mechaniczne, polegające na wykorzystaniu ocen sędziów kompetentnych”¹⁴).

Spośród innych czynników przebiegu procesu twórczego wybrałam takie zmienne pośredniczące, jak:

1. Występowanie zwrotów niszczących pomysły, czyli tzw. „idea killers”.
2. Atmosfera podczas dyskusji.
3. Cechy osobowości eksperymentatorki-moderatorki prowadzącej dyskusję.

Opisywane badania przeprowadzone zostały na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Dobór próby badawczej był celowy. Osoby badane to studenci II roku pedagogiki na specjalnościach: *rewalidacja i terapia pedagogiczna* oraz *resocjalizacja i profilaktyka społeczna*. W grupach eksperymentalnych dyskutowało 135 osób podzielonych na 25 zespołów dyskusyjnych liczących od 3 do 7 osób. Eksperymentalny cykl dyskusji obejmował 20 godzin ćwiczeń z przedmiotu *współczesne kierunki pedagogiczne*. W opisywanym programie badawczym przeprowadziłam 100 godzin zajęć, które były hospitowane i oceniane w specjalnych *Arkuszach obserwacji i oceny twórczych dyskusji* przez pracowników naukowych UJK, zaangażowanych w realizację prezentowanych badań.

Jako wiodącą zastosowałam w badaniach metodę eksperymentu pedagogicznego. Dodatkowo zastosowałam metody: testu, obserwację i autoobserwację, analizę treści pomysłów na rozwiązanie problemów zgłoszonych przez studentów w trakcie dyskusji oraz ankietę.

W pakiecie zastosowanych narzędzi badawczych znalazł się Test Zdolności Twórczych opracowany przez J.P. Guilforda (1978) z modyfikacjami T. Żuka (1986) i E. Nęcki (2001), a zastosowany w różnych badaniach nad twórczym myśleniem uczniów/studentów przez wielu badaczy twórczego myślenia¹⁵. Na opisywany test

¹⁴ E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 28.

¹⁵ Por. D. Ciechanowska, *Efektywność stymulowania myślenia twórczego uczniów poprzez zastosowanie dramy* [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, K. Denek, F. Bereźnicki (red.), Szczecin 1999; J. Dobrołowicz, *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Kielce 2002; T. Giza,

składają się trzy grupy zadań opartych na materiale werbalnym, określane jako: a) Test Użyteczności, b) Test Alternatywnych Rozwiązań oraz c) Test Konsekwencji. W każdym teście znajdują się dwa zadania, na wykonanie każdego z nich badany miał 2 minuty. W pierwszym teście – zgodnie z instrukcją – osoba badana ma wymienić jak najwięcej możliwych zastosowań podanych przedmiotów codziennego użytku, przy czym forma tych przedmiotów nie może ulec modyfikacji. Przy sumowaniu liczby pomysłów zgłoszonych przez badanego, zastosowania konwencjonalne są od razu odrzucane. Następny – Test Alternatywnych Rozwiązań – służy do badania semantycznej giętkości spontanicznej, a zadania polegają tu na wypisaniu jak największej liczby różnych zastosowań podanych przedmiotów, przy uwzględnieniu możliwości zmiany ich formy. O zakresie cechy stanowi liczba klas, do których można zaliczyć wygenerowane pomysły. Z kolei Test Konsekwencji pozwala określić stopień i zakres oryginalności myślenia, a zadania dla badanych związane są z podawaniem jak najbardziej niesamowitych, odległych i oryginalnych konsekwencji podanych sytuacji, według konstrukcji *Co by było, gdyby...* W badaniach testowych oceny rozwiązań poszczególnych zadań pod kątem płynności ideacyjnej oraz semantycznej giętkości spontanicznej w myśleniu dokonałam samodzielnie, zaś oceny zakresu i stopnia oryginalności wygenerowanych przez dyskutantów pomysłów dokonało (każdy osobno) trzech sędziów kompetentnych po specjalnym przeszkoleniu i poinstruowaniu, jak takiej oceny należy udzielić. Zastosowane rozwiązanie stosuje się często w opracowywaniu wyników związanych z tą właśnie cechą twórczego myślenia¹⁶.

Pozostałe narzędzia badawcze zastosowane w opisywanym projekcie eksperymentalnego badania twórczych dyskusji to:

- arkusz autoobserwacji (dla moderatora) i arkusz obserwacji (dla hospitujących zajęcia) twórczych dyskusji i jej komponentów;

Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej, Kielce 1998; W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń 1994; J. Orzelska, *Rola kształcenia wielostronnego w rozwijaniu twórczego myślenia*, Szczecin 2005; I. Pufal-Struzik, *Efektywność metod stymulacji twórczej uczniów* [w:] *Dziecko – społeczeństwo – edukacja: dylematy psychologiczne*, W. Pilecka, J. Kossewska (red.), Kraków 1996.

¹⁶ T.M. Amabile, B.A. Hennesey, *Consensual Assessment* [w:] *Encyclopedia of Creativity*, S.R. Pritzker, M.A. Runco (red.), San Diego 1999, s. 347–359; por. E. Nęcka, *Psychologia...*, op.cit., s. 28; w prezentowanych badaniach sędziowie kompetentni przyjęli, iż za oryginalny można uznać pomysł: rzadki (nie pojawił się w żadnym innym teście, niestereotypowy, opiera się na odległych skojarzeniach) lub dowcipny (w sensie zaskakującej pomysłowości). Pomysły oceniane były w 5-stopniowej skali: bardzo oryginalny, dość oryginalny, średnio oryginalny, mało oryginalny, nieoryginalny. Podobnej oceny dokonali sędziowie w odniesieniu do pomysłów zgłaszanych podczas dyskusji – z tym że w odniesieniu do problemów praktycznych, autentycznych dołączone zostało jeszcze jedno kryterium konieczne do oceny pomysłu jako oryginalny – zastosowalność.

- protokoły dyskusji do przenoszenia zapisu pomysłów z matryc dyskusyjnych i ich oceny pod kątem ilości (płynność myślenia), różnorodności (giętkość myślenia) i oryginalności;
- karta zapisu „niszczycieli pomysłów” podczas dyskusji;
- skala ewaluacyjna dyskusji dla jej uczestników do wypełnienia po każdej sesji dyskusyjnej;
- kwestionariusz ankiety do oceny cech i zachowań nauczyciela-moderatora dyskusji¹⁷.

Zastosowanie tak wielu różnorodnych narzędzi badawczych pozwoliło zgromadzić pokaźny i wieloaspektowy w swej treści materiał badawczy, który dostarczył szerokiej i potrzebnej wiedzy na temat twórczych dyskusji.

W czasie przeprowadzonych na zajęciach dyskusji studenci poszukiwali pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów dydaktycznych. Wszystkie problemy zostały sformułowane w postaci pytań, np.:

- Jakimi sposobami nauczyciel–wychowawca może przyczyniać się do kreatywnego kształtowania w uczniach takich cech, jak: altruizm, tolerancja, twórczość, dialog, optymizm?
- Jakie konsekwencje mogłoby mieć wprowadzenie w życie koncepcji descholaryzacji społeczeństwa I. Illicha?
- Jak niekonwencjonalnie, ale efektywnie można pomagać wychowankom w rozwijaniu ich pasji (dziennikarstwo, moda, aktorstwo itp.) i ułatwiać im realizowanie marzeń?
- Jak atrakcyjnie i skutecznie można wdrażać uczniów do komunikacji według modelu: „Ja + uczucia”, a nie „Ty + ocena”?

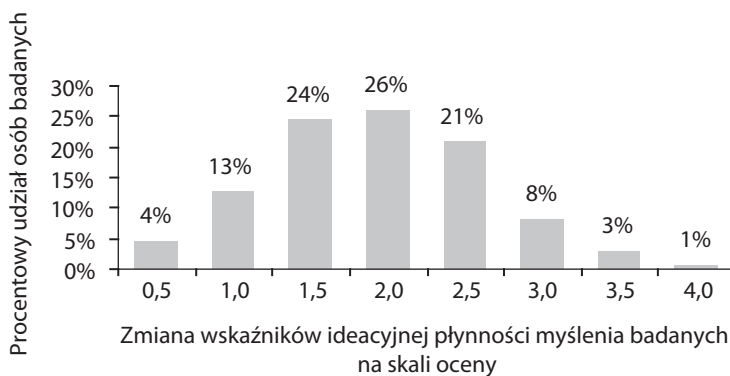
W odniesieniu do niektórych problemów, np. „Jakie mogą być pouczające, ale nie poniżające konsekwencje za negatywne zachowania uczniów?”, studenci rozpatrywali konkretne przypadki i sytuacje, z jakimi mogą spotkać się nauczyciele i pedagodzy w szkołach.

Przed i po zakończeniu programu eksperymentalnego studenci wypełnili omówione już Testy Zdolności Twórczych. Ich rezultaty poddane zostały następnie ilościowej i jakościowej analizie. Jak obrazują dane na wykresie 1, w wyniku zastosowanego programu eksperymentalnego u wszystkich badanych nastąpił wzrost

¹⁷ Wymienione narzędzia badawcze (oprócz Testu Zdolności Twórczych) to autorskie propozycje opracowane na potrzeby badań nad uwarunkowaniami twórczych dyskusji, stosowane w różnych konfiguracjach badawczych nad twórczymi dyskusjami, zaprezentowane w wersji oryginalnej w publikacji: Z. Okraj, *Alfabet twórczych dyskusji*, Kielce 2013, s. 177–211.

wskaźników ideacyjnej płynności myślenia¹⁸. U największej grupy dyskutantów (26%) nastąpił wzrost o 2 punkty w 5-stopniowej skali¹⁹. W wyniku zastosowanego programu eksperymentalnego nastąpił także wzrost wskaźników semantycznej giętkości spontanicznej w myśleniu studentów²⁰. U największej grupy badanych (35%) nastąpił wzrost o 1 przedział w 5-stopniowej skali ocen²¹. Tylko u jednego badanego wskaźnik zakresu i stopnia giętkości myślenia pozostał na tym samym poziomie. Szczegółowy obraz zmiany wartości indyktorów tej cechy przedstawia wykres 2.

Wykres 1. Różnice średnich stopnia płynności ideacyjnej w preteście i postteście



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

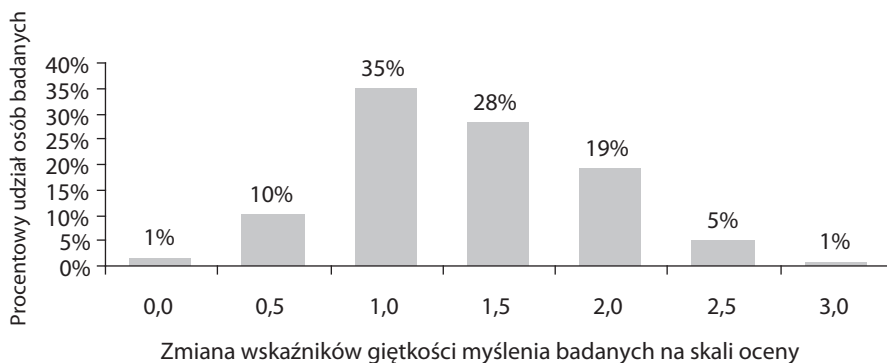
¹⁸ Porównanie wyników ideacyjnej płynności myślenia studentów: pretest: N 135, średnia: 1,974, odchylenie standardowe: 0,642, błąd standardowy średniej: 0,055; posttest: N 135, średnia: 3,904, odchylenie standardowe: 0,708, błąd standardowy średniej: 0,061; Test t = -31,226, df = 134, p < 0,05.

¹⁹ Pozyskane w wyniku badań najpierw dane surowe zostały następnie przekodowane na pięciostopniową skalę przyjętą w koncepcji badań, zgodnie z którą: 1 do 2 = 1, 3-4 = 2, 5-6 = 3, 7-8 = 4, 9 lub więcej = 5. W odniesieniu do płynności myślenia mierzonej Testem Zdolności Twórczych przyjęto następującą skalę oceny tej cechy: wskaźniki stopnia natężenia cechy: bardzo słabe natężenie (1-2), słabe natężenie (3-4), średnie natężenie (5-6), silne natężenie cechy (7-8), bardzo silne natężenie cechy (9 i więcej pomysłów).

²⁰ Porównanie wyników semantycznej giętkości myślenia studentów: pretest: N 135, średnia: 2,211, odchylenie standardowe: 0,531, błąd standardowy średniej: 0,046; posttest: N 135, średnia: 3,570, odchylenie standardowe: 0,577, błąd standardowy średniej: 0,050; Test t = -27,775, df = 134, p < 0,05.

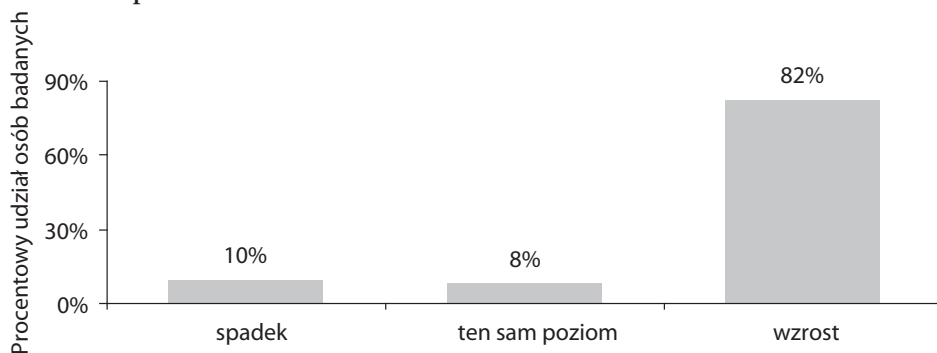
²¹ W odniesieniu do giętkości myślenia mierzonej Testem Zdolności Twórczych przyjęto następującą skalę oceny tej cechy: wskaźniki stopnia natężenia cechy: bardzo słabe natężenie (1-2), słabe natężenie (3-4), średnie natężenie (5-6), silne natężenie cechy (7-8), bardzo silne natężenie cechy (9 i więcej pomysłów).

Wykres 2. Różnice średnich zakresu i stopnia giętkości semantycznej w preteście i postteście



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Wykres 3. Zmiana wskaźnika zakresu oryginalności myślenia w porównaniu pretestu i posttestu



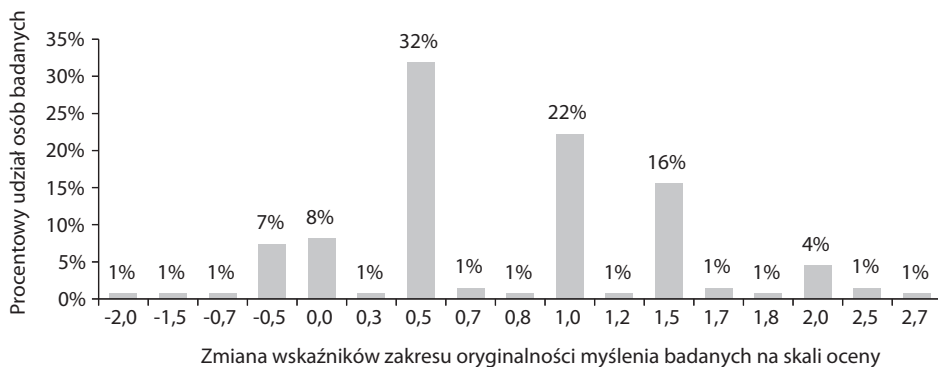
Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

W wyniku zastosowanego programu eksperymentalnego nastąpiły także zmiany w obszarze oryginalności myślenia badanych²². Jak ilustrują dane na wykresie 3, wskaźnik zakresu oryginalności myślenia wzrósł u 82% badanych. Ten sam poziom wskaźnika pozostał u 8% badanych. Z kolei u 10% badanych można było zaobserwować spadek wartości wskaźnika. Dla próby ogółem przeprowadzono

²² Porównanie średnich ocen zakresu oryginalności myślenia studentów: pretest: N 135, średnia: 1,941, odchylenie standardowe: 0,624, błąd standardowy średniej: 0,054; posttest: N 135, średnia: 2,668, odchylenie standardowe: 0,750, błąd standardowy średniej: 0,065; Test $t = -11,641$, $df = 134$, $p < 0,05$.

również test istotności różnic średnich zakresu oryginalności myślenia w preteście i postteście. U największej grupy badanych (32%) nastąpił wzrost o 0,5 punktu w 5-stopniowej skali²³.

Wykres 4. Różnice średnich zakresu oryginalności myślenia w preteście i postteście



Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Z kolei wzrost wskaźnika stopnia oryginalności myślenia nastąpił u 81% badanych, natomiast u pozostałych osób nastąpił spadek tego wskaźnika²⁴.

Analizując uzyskane w testach wyniki badań, można stwierdzić, iż zgłaszane propozycje alternatywnych zastosowań dla przedmiotów codziennego użytku w teście 1 i 2 wiązały się wyraźnie z własnymi doświadczeniami studentów w wykorzystaniu ich w różnych sytuacjach. Na uwagę zasługuje jednak mała liczba rozwiązań oryginalnych zgłoszonych w odpowiedzi na pytania hipotetyczne zawarte w teście 3, w których badani nie mogli już odwołać się do własnych do-

²³ W odniesieniu do oryginalności myślenia mierzonej Testem Zdolności Twórczych przyjęto następującą skalę oceny tej cechy: wskaźniki zakresu cechy (wskaźnik frekwencyjny: za oryginalny uznano pomysł, który nie pojawił się w teście u żadnej innej badanej osoby): wąski zakres – mała liczba pomysłów oryginalnych (1), średni – liczba pomysłów oryginalnych (2), dość szeroki – dość duża liczba pomysłów oryginalnych (3), bardzo szeroki – bardzo duża liczba pomysłów oryginalnych (4). Dla oznaczenia stopnia oryginalności pomysłów ustalonej przez 3 sędziów kompetentnych przyjęto następującą skalę oceny pomysłów: nieoryginalne, mało oryginalne, średnio oryginalne, dość oryginalne, bardzo oryginalne.

²⁴ Porównanie średnich ocen stopnia oryginalności myślenia studentów: pretest: N 135, średnia: 1,740, odchylenie standardowe: 0,568, błąd standardowy średniej: 0,049; posttest: N 135, średnia: 2,265, odchylenie standardowe: 0,707, błąd standardowy średniej: 0,061; Test t = -9,159, df = 134, p < 0,05.

świadczeń. Konieczne było tu bowiem wyobrażenie sobie tej niezwyklej sytuacji oraz jej możliwych konsekwencji. Uzyskane wyniki badań wskazują na trudności w przeprowadzeniu tych operacji. Na niskie wyniki w teście na oryginalność myślenia mogły wpłynąć także wewnętrzne blokady badanych, jak np. lęk przed zapisaniem bardzo niekonwencjonalnego pomysłu. Jeszcze inny powód mogą stanowić zgłaszane przez niektórych studentów wypowiedzi deprecjonujące wartość pytań testowych, np. *Po co się tym zajmować? Możemy prosić inne pytanie?* Zastanawiające jest, czy u podłoża tych komunikatów leżało rzeczywiste pragnienie zajmowania się bardziej „użytecznymi” zadaniami czy też znowu lęk, obawa, skrępowanie przed zmierzeniem się z tak niekonwencjonalnie sformułowanym zadaniem. Na uwagę zasługuje również to, że wiele osób, które intensywnie pracowały nad zadaniami badającymi płynność i giętkość myślenia, a co za tym idzie – z dużym zaangażowaniem generowały pomysły innego zastosowania różnych przedmiotów, podczas zadań badających oryginalność znacznie więcej czasu spędzały na zastanawianiu się nad możliwymi odpowiedziami. Z kolei u niektórych badanych zamiast zaangażowania i skupienia widać było oznaki zniecierpliwienia. Być może wynikało ono właśnie z odczucia większej trudności, jaka towarzyszyła tym zadaniom.

Podsumowując analizy statystyczne, którym poddano wyniki Testu Zdolności Twórczych, należy stwierdzić, iż przeprowadzony program eksperymentalny przyczynił się skutecznie do wzrostu wskaźników wszystkich trzech cech twórczego myślenia ocenianych w tym teście. W badaniach przeprowadzonych po eksperymencie większość badanych uzyskała wyniki świadczące o wysokim stopniu i szerokim zakresie ideacyjnej płynności myślenia i semantycznej giętkości spontanicznej. Nieco niższe wyniki pojawiły się w odniesieniu do oryginalności myślenia. Tu również nastąpił progres, ale nie tak wyraźny jak w przypadku pozostałych cech twórczego myślenia. Rodzi się zatem pytanie, czy wskaźniki tej cechy twórczego myślenia wzrosłyby, gdyby program eksperymentalny trwał dłużej i obejmowałby więcej sesji dyskusyjnych? A może stwierdzone wskaźniki oryginalności byłyby wyższe, gdyby podczas dyskusji na zajęciach rozważane były tylko problemy hipotetyczne, fantastyczne – takie jak w Teście Zdolności Twórczych, a nie również praktyczne – związane z poszukiwaniem sposobów radzenia sobie z różnymi sytuacjami wychowawczymi. Poszukując przyczyn niższych wskaźników oryginalności myślenia w porównaniu z innymi cechami twórczego myślenia, można również zastanawiać się, czy przyjęte przez sędziów kryteria uznania pomysłu za oryginalny nie były zbyt surowe. Przypomnę bowiem, że zgodnie ze wskaźnikiem frekwencyjnym pomysł mógł być doceniony jako oryginalny tylko wtedy, gdy nie powtórzył się u żadnego innego studenta, a oprócz tego był jeszcze niezwykle i niestereotypowy. Badanie wykazało, że nie jest łatwo generować takie pomysły.

Niektórzy badacze twórczości świadomie rezygnują nawet z badania tej cechy twórczego myślenia, uznając ją za zbyt trudną do oceny²⁵.

Przedstawione analizy i interpretacje wyników badań pozwoliły wysnuć wnioski o wysokim stopniu i szerokim zakresie efektywności przeprowadzonych dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów w obrębie takich jego cech, jak płynność ideacyjna i semantyczna giętkość spontaniczna myślenia oraz średnim stopniu i zakresie użyteczności w odniesieniu do oryginalności myślenia.

Przeanalizowanie – z zastosowaniem wielu wymienionych już metod, technik i narzędzi badawczych – przeprowadzonych ze studentami dyskusji pod kątem ilości, różnorodności i oryginalności pomysłów zgłoszonych na rozwiązanie postawionych w nich problemów, połączone z analizą reakcji i zachowań komunikacyjnych i społecznych dyskutantów pozwoliło także poznać i opisać tworzące kulturę twórczych dyskusji uwarunkowania, takie jak jej: cele, treści, zasady, formy, metody i środki dydaktyczne. Wyniki tych analiz zostaną przedstawione w kolejnych punktach prezentowanego opracowania²⁶.

3. Cele twórczych dyskusji

Przeprowadzone przeze mnie badania w obszarze twórczych dyskusji pozwoliły ustalić główne właściwości prokreatywnych celów dyskusji oraz ich znaczenie dla pobudzenia twórczego myślenia dyskutantów. Najkorzystniejsze dla pobudzenia twórczego myślenia dyskutantów okazały się cele odznaczające się następującymi właściwościami:

1. Przedstawione jasno, konkretnie i zrozumiale. Taka konwencja budowania i przedstawiania celów dyskusji zachęca dyskutantów do dynamicznego rozpoczęcia działań zmierzających do osiągnięcia celu dyskusji, czyli wygenerowania pomysłów na rozwiązanie jej problemu, bez zatrzymywania się przy próbie doprecyzowania kierunku dyskusji.
2. Skorelowane z treściami dyskusji, a więc jej problemem oraz zadawanymi w jej toku pytaniami pomocniczymi. Taki zabieg sprzyja koncentrowaniu uwagi dyskutantów na poszukiwaniu pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji.

²⁵ Por. W. Limont, *Synektyka...*, op.cit.

²⁶ W cyklu 20 godzin dyskusji eksperymentalnych studenci zgłosili łącznie 2803 pomysły, które zaklasyfikowano do 108. kategorii. Wśród zgłoszonych projektów rozwiązań problemów dyskusyjnych sędziowie kompetentni wskazali od 306 do 357 pomysłów o różnym natężeniu oryginalności zgodnie z przedstawioną wcześniej skalą oceny tej cechy.

3. Odpowiednio sformułowane: zaczynające się od zwrotów:

- wskazanie sposobów...
- wyszczególnienie działań...
- wytypowanie pomysłów...
- określenie konsekwencji...
- zgłoszenie propozycji...

Taka formuła językowa celu dyskusji inspirowała bowiem do generowania licznych rozwiązań.

4. Zawierające w instrukcji polecenie wskazania, określenia bądź też wyszczególnienia różnych – zarówno konwencjonalnych, jak i niekonwencjonalnych sposobów działania.

Tak sformułowane cele dyskusji, implikujące poszukiwanie pomysłów zgodnie ze wskazanymi kryteriami wyraźnie ukierunkowywały twórcze myślenie studentów, którzy poszukiwali nie tylko zwyczajnych, ale również oryginalnych sposobów działania. Zabieg ten okazał się zbędny w przypadku hipotetycznego problemu dyskusji, który ze swej natury najsilniej pobudził wyobraźnię badanych, warunkując także szersze i intensywniejsze generowanie pomysłów oryginalnych. Natomiast w przypadku problemów praktycznych, zawierających pytania o konkretne sposoby działania – dookreślenie, iż należy poszukiwać także pomysłów niestereotypowych wydaje się być bardzo ważne, gdyż nie ogranicza pola poszukiwania rozwiązań jedynie do sfery działań typowych, codziennych. Twórcze myślenie wiąże się bowiem również z jego oryginalnością, potrzebne jest tu zatem szukanie także rozwiązań nietuzinkowych, choć zarazem wartościowych, a więc możliwych do zastosowania w praktyce.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można wysnuć wniosek, iż odpowiednio, protwórczo sformułowanie celu dyskusji nie tylko nadaje jej odpowiedni kierunek prowadzący do wygenerowania wielu różnych, także oryginalnych, pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji, ale zacieśnia również związek z kreatywnymi treściami dyskusji, tworząc wspólnie z nimi naczelny konglomerat, bez którego nie zaistniałaby żadna dyskusja. Przeprowadzony eksperyment wskazał, że wyszczególnione już właściwości celów dyskusji sprzyjających rozwijaniu twórczego myślenia można, a nawet należy ze sobą łączyć dla potęgowania tego efektu.

4. Treści twórczych dyskusjach

Badania nad kreatywnym rozwiązywaniem problemów wskazują, że twórcze pomysły nie rodzą się w odpowiedzi na problemy proste, trywialne, ale te bardziej

skomplikowane, złożone, zawierające „trudny kontekst”, w wyniku analizy którego mają szansę zrodzić się pomysły nowe, wartościowe, a więc twórcze²⁷. Przeprowadzone przeze mnie badania wskazały następujące cechy protwórczych problemów dyskusji – zob. tabela 3.

Tabela 3. Właściwości i znaczenie problemów w twórczych dyskusjach

Lp.	Cecha problemu dyskusji	Znaczenie w stymulowaniu twórczego myślenia
1.	Sformułowany w postaci pytania dopełnienia: Jakie... Które?	Pobudzenie do poszukiwania wielu i różnych pomysłów na rozwiązanie problemu.
2.	Zawierający pytanie o typowe i niekonwencjonalne propozycje rozwiązania problemu	Ukierunkowanie na poszukiwanie pomysłów niestereotypowych. Zachęcenie do przechodzenia od pomysłów zwyczajnych, pojawiających się zwykle zaraz po zetknięciu się z problemem do propozycji nietypowych, oryginalnych.
3.	Interesujący dla dyskutantów	Zaciekawienie problemem, pobudzenie do poszukiwania pomysłów na jego rozwiązanie, angażowanie myślenia, wywoływanie poczucia, iż nie można przejść obojętnie obok takiej sprawy.
4.	Dywergencyjny	Ukierunkowanie myślenia na generowanie licznych pomysłów, a nie tylko jednego rozwiązania problemu.
5.	Hipotetyczny	Pobudzenie wyobraźni do wizualizacji sytuacji, która mogłaby nastąpić. Stymulowanie do generowania pomysłów oryginalnych.
6.	Autentyczny	Zrozumienie, iż w odniesieniu do problemów życia codziennego można poszukiwać i znajdować wiele różnych, także oryginalnych, pomysłów na ich rozwiązanie.
7.	Pobudzający wyobraźnię	Umożliwienie wczucia się w specyfikę danego problemu, wyobrażenia sobie siebie w roli innej osoby połączone z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: „Co ja zrobiłbym w takiej sytuacji?”
8.	Zilustrowany opisem sytuacyjnym	Zaangażowanie emocjonalne. Stymulowanie do wyobrażenia sobie danej sytuacji problemowej, wraz z towarzyszącymi jej uwarunkowaniami, głębsze wczucie się w sytuację, a przez to intensywniejsze poszukiwanie rozwiązań dla problemów.
9.	Bliski sprawom dyskutantów	Wywołanie zainteresowania problemem. Nawiązanie do potrzeb dyskutantów, ich doświadczeń, pracy, co skutkuje zwiększonym poczuciem sensu rozważań nad takimi problemami.

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

²⁷ G. Steiner, *The Concept of Open Creativity: Collaborative Creative Problem Solving for Innovation Generation – a Systems Approach*, „Journal of Business and Management” 2009, No. 15, s. 5–34.

Innym ważnym elementem składowym treści twórczych dyskusji są pojawiające się w jej toku pytania dodatkowe. Na podstawie przeprowadzonych badań można wyszczególnić również rodzaje tych pytań w dyskusji oraz ich znaczenie w stymulowaniu twórczego myślenia studentów – zob. tabela 4.

Tabela 4. Pytania dodatkowe w twórczych dyskusjach i ich rezultaty

Lp.	Przykłady pytań dodatkowych w dyskusji	Efekty
1.	Co jeszcze...? Jakie jeszcze rozwiązania można zaproponować?	• Zwiększona liczba pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji.
2.	Jak jeszcze inaczej można to zrobić?	• Stymulacja do poszukiwania pomysłów należących innej kategorii/grupy, zachęcanie do generowania pomysłów „innych”, a więc również nietypowych, określanych hasłem „Tego jeszcze nie było”.
3.	Dlaczego?	• Argumentacja pomysłów.
4.	Które pomysły mogą Państwo sami wcielić w życie?	• Zachęcanie do poszukiwania pomysłów użytecznych/zastosowalnych/wartościowych praktycznie.
5.	A gdyby to Państwo byli na miejscu bohatera/ki tej sytuacji – jakie działania podjęlibyście?	• Pobudzanie wyobraźni, generowanie pomysłów praktycznych (zarówno typowych, jak i niekonwencjonalnych).
6.	Jakie (jakie jeszcze inne) pozytywne/negatywne skutki może przynieść to rozwiązanie?	• Refleksja nad praktyczną wartością zgłaszanych propozycji.

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Przeprowadzone badania wykazały, że na ilość i jakość zgłaszanych w dyskusji pomysłów wpływały również pojawiające się w jej toku komunikaty „idea killers”. Zarysowująca się w wyniku badań prawidłowość pozwala stwierdzić, że im mniejsza średnia liczba tych komunikatów w dyskusji, tym większa średnia liczba wszystkich pomysłów, a wśród nich także propozycji oryginalnych. Z kolei im więcej takich wypowiedzi tym mniej pomysłów zgłaszanych na rozwiązanie problemu dyskusji, a zarazem mniej propozycji niekonwencjonalnych. Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż wypowiedzi „idea killers” odnoszą się głównie do pomysłów nietypowych, czyli tych, które podczas prezentacji na forum całej grupy dyskusyjnej mogłyby wywołać śmiech, oburzenie, krytykę, trudności z argumentowaniem takiej propozycji i stanowią swoiste „antypomyśły”, które obniżają wyniki twórczych dyskusji zmierzających do wytworzenia wielu różnych, także oryginalnych, rozwiązań dla danego problemu. Przeprowadzone badania pozwoliły jednak

stwierdzić, że nie wszystkie tego typu wypowiedzi pełnią funkcję niszczycielską wobec zgłaszanych w dyskusji pomysłów. Ważne są bowiem również towarzyszące im intencje i emocje. Jeśli zwroty „idea killers” wypowiedziane są z humorem i nie rozszerzają się na atakowanie autora pomysłów, traktowane bywają jako żart i nie przekreślają dalszego rozważania propozycji. Jeśli jednak wypowiedziane są z sarkazmem, ironią i łączą się z atakiem personalnym, ich destrukcyjna funkcja rozszerza się nie tylko na zgłaszany pomysł, ale i samopoczucie dyskutantów, rzutujące z kolei na postrzeganą atmosferę dyskusji.

Przeprowadzony program eksperymentalny pozwolił odpowiedzieć na pytanie, które treści dyskusji przyczyniają się do stymulowania twórczego myślenia studentów. Uogólniając przeprowadzone analizy i interpretacje wyników badań, można stwierdzić, iż wszystkie one łączą w sobie takie cechy, jak: nietypowość sformułowania, dywergencyjność, ukierunkowanie zarówno na poszukiwanie rozwiązań typowych, jak i niekonwencjonalnych, związek z doświadczeniami dyskutantów oraz wzajemna korelacja w obrębie tych właściwości.

5. Zasady twórczych dyskusji

Kolejnymi komponentami kultury twórczych dyskusji, których znaczenie w stymulowaniu twórczego myślenia badałam w przeprowadzonym eksperymencie, były wytyczające ją zasady.

W analizowanych badaniach zastosowałam różne reguły, należące zarówno do klasycznych norm kształcenia, jak i psychodydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu.

Przeprowadzone podczas eksperymentu obserwacje oraz uzyskane wyniki badań empirycznych pozwalają stwierdzić, że pobudzaniu twórczego myślenia studentów sprzyjają takie klasyczne zasady kształcenia, jak: norma wiązania teorii z praktyką, indywidualizacji i zespołowości, reguła świadomego i aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia a także zasady systemowości i efektywności kształcenia. Niezwykle ważne znaczenie dla przebiegu i efektów twórczych dyskusji miało zastosowanie w programie eksperymentalnym tzw. psychodydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu²⁸. Ich istotę i znaczenie w pobudzaniu twórczego myślenia dyskutantów przedstawiają treści w tabeli 5.

²⁸ W literaturze przedmiotu zasady te uznaje się za bardziej przydatne podczas „lekcji twórczości”; por. K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich* [w:] *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*,

Tabela 5. Zastosowanie psychodydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu w twórczych dyskusjach

Lp.	Reguły	Istota	Wybrane obszary wdrożenia
1.	Zasada facylitacji	Ułatwianie przebiegu procesu twórczego.	Otwarte problemy dyskusji, życzliwa atmosfera, metody dyskusji i środki dydaktyczne zachęcające do generowania pomysłów, pomoc ze strony moderatora.
2.	Zasada kontraktu grupowego	Porządkowanie zachowań dyskutantów.	Wspólne z dyskutantami wypracowanie kontraktu, zapisanie go na plakacie umieszczanym następnie w centralnym miejscu sali dyskusyjnej.
3.	Zasada wzmacniania procesu twórczego	„Nagrody” za generowanie pomysłów.	Informacje zwrotne na temat zgłaszanych pomysłów, zachowań dyskutantów oraz efektów spotkania.
3.	Zasada podmiotowości	Szacunek dla dyskutantów.	Respektowanie zasad zawartych w kontrakcie dyskusji, konstruktywna krytyka pomysłów (ocena zalet i niedostatków), unikanie „idea killers”.
4.	Zasada rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej	Zadowolenie z uczestnictwa w twórczej dyskusji.	Brak tradycyjnych ocen za udział w dyskusji, informacja zwrotna.
5.	Zasada przeciwdziałania przeszkodom w tworzeniu	Pokonywanie barier (lęk, nieśmiałość).	Zachęcanie wszystkich dyskutantów do prezentowania/argumentowania własnych propozycji, życzliwa moderacja dyskusji zawierająca elementy humorystyczne.
6.	Zasada ludyczności	Wytwarzanie pomysłów w atmosferze dobrej zabawy.	Zabawa, humor, żart, anegdoty – jako elementy dyskusji.
7.	Zasada osobistej twórczości nauczyciela	Pomysłowość, niekonwencjonalność warsztatu pracy.	Prezentowanie ciekawych problemów dyskusji, stosowanie różnych metod/technik dyskusji oraz środków dydaktycznych własnego pomysłu i wykonania.

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Prezentowane badania wykazały, iż dopiero połączenie wszystkich opisanych reguł daje optymalny zbiór norm wyznaczających wieloaspektowe działania moderatora dyskusji na rzecz stymulowania twórczego myślenia jej uczestników.

6. Formy twórczych dyskusji

W przeprowadzonym programie eksperymentalnym poszukiwałam także odpowiedzi na pytanie: *Które formy organizacyjne dyskusji są najkorzystniejsze dla stymulowania twórczego myślenia studentów?* – zob. tabela 6.

Tabela 6. Zalety i niedostatki różnych form organizacyjnych twórczych dyskusji

Lp.	Formy dyskusji	Zalety	Niedostatki
1.	Forma indywidualna	<ul style="list-style-type: none"> • „Każdy sam” obmyśla, zapisuje, a następnie prezentuje innym swoje pomysły, • poczucie bezpieczeństwa w generowaniu idei, • mobilizowanie i obligowanie do samodzielnego myślenia i poszukiwania pomysłów. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brak interakcji z innymi dyskutantami, a w związku z tym brak wymiany myśli, doświadczeń, poglądów, • brak stymulacji do indywidualnej transgresji – pokonywania wewnętrznych barier i ograniczeń (nieśmiałość, lęk komunikacyjny).
2.	Forma grupowa	<ul style="list-style-type: none"> • „Wszyscy razem” w zespole zmierzają do wspólnego celu, jakim jest poszukiwanie pomysłów, • interakcje w obszarze komunikacyjnym, społecznym, wymiana informacji, opinii, projektów, • szansa na nauczenie się sztuki kompromisu, tolerancji, współpracy. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Przerzucanie” na innych członków zespołu powinności poszukiwania pomysłów, • pojawianie się zwrotów „idea killers”, • podział na lidera/ów i osoby unikające wspólnej pracy, czasem również eliminowanie osób nieśmiałych z grona autorów/prezenterów pomysłów.
3.	Forma zbiorowa	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentowanie pomysłów/argumentów na forum dużej grupy osób, • pokonywanie wewnętrznych barier komunikacyjnych podczas zabierania głosu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alienacja/izolacja osób nieśmiałych, przy jednocześnie obserwowanym umacnianiu się pozycji lidera/ów dyskusji, • problemy z przestrzeganiem zasad kodeksu dyskusji, • przy dużej liczbowo grupie osób i ograniczonych ramach czasowych dyskusji brak możliwości zabrania głosu przez wszystkich chętnych, a co za tym idzie – poczucie frustracji i zniechęcenia wśród dyskutantów.

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

Przeprowadzona analiza i interpretacja uzyskanych wyników badań pozwoliła uznać, iż najbardziej przydatna w stymulowaniu twórczego myślenia studentów jest grupowa forma dyskusji, zwłaszcza gdy jest poprzedzona etapem pracy indywidualnej, podczas której każdy dyskutant ma możliwość zgłoszenia własnych propozycji na rozwiązanie problemu dyskusji oraz zakończona fazą dyskusji zbioro-

wej, podczas której pomysły są prezentowane i komentowane na forum wszystkich uczestników spotkania (tak jak ma to miejsce np. w dyskusji prowadzonej techniką „Śnieżnej kuli”). Ciekawe jest, że właśnie podczas takich – bardzo zróżnicowanych pod względem dobranych form organizacyjnych – dyskusji zgłoszono najwięcej pomysłów na rozwiązanie postawionych problemów i bardzo dużo z nich oceniono jako oryginalne, a jednocześnie zanotowano najmniej komunikatów typu „idea killers”. Przeprowadzone badania ukazały również wiele uwarunkowań związanych z tym komponentem dyskusji. Okazuje się bowiem, że ważny jest nie tylko podział dużego zespołu dyskutantów na mniejsze, kilkusobowe, ściślej powiązane, aktywizujące wszystkich jej członków, ale również procedura, zgodnie z którą formują i integrują się grupy. Okazało się, że twórczemu myśleniu w grupach dyskusyjnych sprzyja samodzielne kreowanie przez ich członków swojego składu i nazwy. Wpływa to bowiem na integrację oraz współpracę między jej członkami. Ponadto można stwierdzić, iż lepiej pracują zespoły liczniejsze, liczące od 5 do 7 osób²⁹, niż mniejsze, np. 3-osobowe. W większej grupie (5–7 osób) obserwowane dyskusje są dynamiczniejsze, a to przez zwiększoną ilość konfrontowanych pomysłów, opinii, argumentów. W takich grupach trwają one również dłużej w porównaniu z mniejszymi grupami, w których dynamika generowania pomysłów jest mniejsza, a dyskusje kończą się szybciej.

7. Metody twórczej dyskusji i stosowane w niej środki dydaktyczne

Kolejne pytanie orientujące przebieg procesu badawczego brzmiało: *Które metody dyskusji oraz jakie środki dydaktyczne wspomagają uaktywnianie twórczego myślenia studentów?* Podczas analizowanego programu eksperymentalnego zastosowałam 5 metod dyskusji: „metaplan”, dyskusję wielokrotną, dyskusję „śnieżnej kuli”, dyskusję „szóstek” oraz tzw. „drzewko decyzyjne”³⁰. Dobrane metody dyskusji zostały tak przetasowane, by nie powtarzać się na kolejno następujących po sobie zajęciach. Poniżej zamieszczam skrócony opis proceduralny każdej z zastosowanych w eksperymencie odmian dyskusji.

²⁹ Podobne oszacowania uzyskano w odniesieniu do „burzy mózgow” jako metody twórczej dyskusji; por. S.G. Isaksen, J.P. Gaulin, *A Reexamination of Brainstorming research: Implications for Research and Practice*, „Gifted Child Quarterly” 2005, No. 4, s. 315–328.

³⁰ W literaturze przedmiotu odnaleźć można wyniki z badań nad efektywnością „burzy mózgow” jako specyficznej metody dyskusji, por. ibidem. Brak natomiast doniesień o skuteczności innych odmian dyskusji w kreatywnym rozwiązywaniu problemów. Dlatego też w opisywanych badaniach zastosowano pięć mniej znanych metod dyskusji w celu sprawdzenia ich znaczenia w stymulowaniu twórczego myślenia dyskutantów.

W dyskusji typu „metaplan” zajęcia rozpoczynają się od podzielenia dysku- tantów na 5–7-osobowe zespoły. Każda z grup otrzymuje niezbędne do pracy materiały, tj. duże plansze i przybory do pisania. Moderator przedstawia następnie problem oraz określa limit czasu przeznaczony na jego rozwiązanie (ok. 30 min). W wyznaczonym czasie uczestnicy zajęć dyskutują, tworząc plakat, na którym powinny znaleźć się następujące informacje:

- problem dyskusji,
- informacje „jak jest”,
- postulaty „jak powinno być”,
- przypuszczenia „dlaczego nie jest tak, jak być powinno”,
- wnioski³¹.

Bardzo prosta proceduralnie jest „dyskusja wielokrotna”. Po zaprezentowa- niu przez moderatora problemu dyskusji dokonuje on podziału uczestników na mniejsze kilkusobowe grupy. Przedmiotem dyskusji jest to samo zagadnienie dla wszystkich grup albo podporządkowane problemowi głównemu problemy szczegółowe. Po upływie określonego czasu przeznaczonego na pracę w grupach dyskusyjnych następuje prezentacja wypracowanych w zespołach wyników dysku- sji oraz wybranie optymalnego rozwiązania problemu dyskusji³².

Specyficzny tok postępowania występuje w dyskusji prowadzonej metodą „szó-stek”. Moderator dzieli uczestników zajęć na mniejsze zespoły (do sześciu osób). Czas trwania dyskusji w każdej grupie wynosi do sześciu minut. Następnie pro- wadzący tworzy nowe grupy, tak by znalazł się w nich jeden uczestnik z każdej poprzedniej sekcji. Podczas tej rotacji osób następuje wymiana poglądów, a stu- denci są tu zarówno dysku- tantami, jak i sprawozdawcami wyników dyskusji w po- przedniej grupie. Po upływie czasu przeznaczonego na dyskusję prowadzący prosi o przedstawienie wyników pracy grup oraz dokonuje podsumowania³³.

Kolejną testowaną przeze mnie metodą twórczej dyskusji była tzw. technika „śnieżnej kuli”. Po przedstawieniu przez moderatora problemu dyskusji każdy uczestnik zajęć opracowuje samodzielnie listę odpowiedzi na postawiony problem. Po upływie określonego czasu poszczególne rozwiązania są porównywane w pa- rach. Studenci w formie dialogu prezentują swoje opinie i stanowiska, zastanawia- jąc się jednocześnie nad elementami, które łączą i różnicują ich poglądy. Kolejna faza dyskusji to praca w grupach czteroosobowych, w których ma miejsce przedsta- wienie, porównanie i uogólnienie dotychczasowych przemyśleń uczestników zajęć.

³¹ Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 147.

³² M. Latoch-Zielińska, *Słowne potyczki...*, op.cit., s. 9.

³³ U. Baer, *Gry dyskusyjne: materiały pomocnicze do pracy z grupą*, Lublin 2000, s. 52.

W następnym etapie przedstawiciele poszczególnych sekcji prezentują na forum całej grupy wnioski z przeprowadzonej dotąd dyskusji³⁴. Graficzny zapis dyskusji wykorzystuje także technika „drzewka decyzyjnego”. Bazując na schemacie drzewa, grupa tworzy pomysły na rozwiązanie rozpatrywanego w dyskusji problemu. Praca przebiega tu w kilku charakterystycznych etapach: 1) zdefiniowanie problemu 2) generowanie możliwych rozwiązań, 3) określenie pozytywnych i negatywnych skutków każdego rozwiązania z punktu widzenia stawianych sobie celów i wyznawanych wartości oraz 4) podjęcie decyzji co do wyboru sposobu rozwiązania problemu³⁵. Działanie uczestników dyskusji w poszczególnych fazach jej trwania znajduje swoje odzwierciedlenie na stworzonym przez grupę plakacie. Znamioną cechą tej metody dyskusji jest ocena możliwych – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – konsekwencji zastosowania danego pomysłu w praktyce.

Przeprowadzone przeze mnie badania pozwoliły ocenić technikę „śnieżnej kuli” jako najbardziej twórczą spośród testowanych odmian dyskusji. Podczas dyskusji prowadzonych w tym wariacie dyskutanci zgłaszali najwięcej zróżnicowanych, także oryginalnych, pomysłów. W tej dyskusji wykorzystywane są wszystkie formy organizacyjne – począwszy od indywidualnej, poprzez pracę w duecie, w kilkuosobowym zespole i wreszcie na forum całej grupy. Taka konwencja dyskusyjna aktywizuje i obliguje do poszukiwania pomysłów wszystkich uczestników sporu, co okazuje się niezwykle cenne i przekłada się na ilość, różnorodność i oryginalność zgłaszanych propozycji na rozwiązanie problemu dyskusji. W tabeli 7 zaprezentowana została ocena zastosowanych metod dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów z uwzględnieniem kryteriów ocenianych przez moderatora-badacza, współpracowników badań hospitujących dyskusje oraz samych uczestników dyskusji, którzy wybrane kryteria oceniali na skalach ewaluacyjnych dyskusji.

Tabela 7. Ocena wybranych metod dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów

Metody dyskusji Kryterium oceny	„meta- plan”	dyskusja wielokrotna	technika „śnieżnej kuli”	dyskusja „szóstek”	drzewko decyzyjne
Atrakcyjność proceduralna	+++	+	+++	+	++
Angażowanie dyskutantów do generowania pomysłów	++	++	+++	+	+

³⁴ M. Latoch-Zielińska, *Słowne potyczki...*, op.cit., s. 10.

³⁵ Ibidem.

Tabela 7 cd.

Metody dyskusji Kryterium oceny	„meta- plan”	dyskusja wielokrotna	technika „śnieżnej kuli”	dyskusja „szóstek”	drzewko decyzyjne
Stwarzanie szansy indywidualnego i grupowego generowania pomysłów	++	++	+++	++	+
Oddzielenie fazy wymyślania pomysłów od ich oceny.	-	-	-	-	-
Umożliwienie rozpatrywania wielu aspektów problemu	+++	+	++	++	+++
Wyznaczanie szerokiego pola poszukiwania pomysłów	+++	+++	+++	++	+

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych³⁶.

W opisywanym programie eksperymentalnym zastosowane zostały również odpowiednio przygotowane środki dydaktyczne, takie jak: matryce dyskusyjne do zapisywania pomysłów podczas dyskusji, plakaty z zapisem kontraktu grupowego, plansze z cytataми przedstawicieli różnych koncepcji pedagogicznych omawianych w fazie zajęć poprzedzających dyskusję, identyfikatory dla grup dyskusyjnych. Wymienione środki dydaktyczne pomagały w dziele stymulowania twórczego myślenia studentów, pełniąc w tym procesie funkcję informującą, porządkującą i ukierunkowującą działania dyskutantów. Najbardziej jednak przydatnym środkiem dydaktycznym okazały się matryce dyskusyjne, przygotowywane przeze mnie indywidualnie na potrzeby każdej dyskusji. Ich konstrukcja była uzależniona od wymogów proceduralnych poszczególnych dyskusji. W wyniku analiz wypowiedzi studentów zebranych w kwestionariuszach ankiety ewaluacyjnej dyskusji można stwierdzić, iż dyskutanci tym bardziej wyrażali swoją aprobatę dla zaproponowanych środków dydaktycznych, im atrakcyjniejsza była ich forma graficzna. Zastosowanie nietypowych czcionek, układu wersów i rubryk, rysunki i aplikacje wyraźnie uatrakcyjniły ich odbiór i wykorzystanie w twórczych sporach.

8. Atmosfera i moderacja twórczych sporów

Oceny znaczenia atmosfery dyskusji w twórczym rozwiązywaniu problemów dokonano na podstawie danych zebranych w arkuszach autoobserwacji (moderator)

³⁶ Oznaczenie +++ przy kryterium oceny danej dyskusji oznacza, że taką cechę dyskusji wskazywali zarówno dyskutanci, badacz-moderator, jak i współpracownicy badań hospitujący dyskusje.

i obserwacji (hospitujący) dyskusji oraz w kwestionariuszach ankiet ewaluacyjnych wypełnianych przez uczestników dyskusji. Uzyskane wyniki badań wykazały następujące prawidłowości:

- w grupach dyskusyjnych, w których atmosfera oceniana była jako bardziej życzliwa, zgłaszano więcej, zróżnicowanych i oryginalnych pomysłów;
- dyskutanci oceniali wyżej klimat tych dyskusji, podczas których stosowane były metody umożliwiające dużą aktywność własną i zaangażowanie w poszukiwanie pomysłów (np. technika „śnieżnej kuli”);
- niższe oceny atmosfery dyskusji pojawiały się w grupach dyskusyjnych, w których notowano wyższą ilość zwrotów niszczących pomysły („idea killers”) i w których obserwowano łamanie reguł dyskusji (np. mówi 1 osoba);
- niższe oceny atmosfery dyskusji korelowały ze zmniejszoną liczbą i różnorodnością i oryginalnością pomysłów zgłaszanych w dyskusji.

Reasumując, można stwierdzić, że sprzyjającą kreatywnemu rozwiązywaniu problemów w dyskusji atmosferę tworzą takie wartości, jak: otwartość – dyskutant może bez lęku powiedzieć to, co naprawdę myśli, szacunek – zgłaszane pomysły, opinie, argumenty nikogo nie poniżają, humor – pomagający rozładować powstające w dyskusji napięcia wynikające z odmienności poglądów i pomysłów, współpraca – wiążąca się z poczuciem zmierzania do wspólnego celu, jakim jest poszukiwanie pomysłów na rozwiązanie postawionych w dyskusji problemów³⁷. W osiągnięciu takiego klimatu dyskusji ogromnie ważne znaczenie ma przestrzeganie zasad zebranych w kontrakcie grupowym, na straży którego stoi moderator dyskusji. Również jego cechy i zachowania ocenili uczestnicy dyskusji. W wypełnianym kwestionariuszu ankiety studenci, mając gotowy wykaz różnych, kontrastujących ze sobą cech osobowości, zakreślali te, które według nich najlepiej opisywały osobę prowadzącą zajęcia, następnie zaś spośród zaznaczonych wybierali takie, które ich zdaniem najbardziej zachęcały ich do uczestniczenia w dyskusji. Lista tych cech uporządkowana od największej do najmniejszej liczby wskazań przedstawia się następująco: *otwartość, komunikatywność, życzliwość, kreatywność, cierpliwość* (źródło: badania własne).

Dyskutanci ocenili również moje zachowania jako moderatorki dyskusji i zakreślili w kwestionariuszach ankiety te, które w ich opiniach były najbardziej zachęcające do twórczego dyskutowania. Lista tych zachowań uporządkowana od największej do najmniejszej liczby wskazań przedstawia się następująco: *ceni twór-*

³⁷ O negatywnym wpływie rywalizacji na wyniki myślenia twórczego (dywergencyjnego) pisał między innymi J.C. Adams, *The Relative Effects of Various Testing Atmospheres on Spontaneous Flexibility, a Factor of Divergent Thinking*, „The Journal of Creative Behavior” 1968, s. 187–196.

cze pomysły, traktuje studentów z szacunkiem, słucha uważnie, wykazuje zainteresowanie dyskusją, powstrzymuje się od osądzania opinii (źródło: badania własne).

Zakończenie

Kulturę twórczych dyskusji tworzy jej specyfika związana z poszukiwaniem przez dyskutantów pomysłów na rozwiązanie postawionych w niej problemów, a także jej cele, treści, zasady, formy organizacyjne, metody i środki zastosowane podczas jej przebiegu oraz towarzysząca jej atmosfera, w której rodzą się idee, opinie i emocje.

Twórcza dyskusja tworzona przez ludzi i dla nich staje się również afirmacją człowieka oraz jego zdolności do myślenia, tworzenia i progresywnego rozwoju własnej osobowości.

Warto zatem właśnie w ten sposób poszukiwać skutecznych sposobów na rozwiązanie wielu współczesnych, złożonych nieraz problemów, które implikując przeszkody, mogą jednocześnie być bodźcem do wieloaspektowego rozwoju człowieka.

LITERATURA:

- Adams J.C., *The Relative Effects of Various Testing Atmospheres on Spontaneous Flexibility, a Factor of Divergent Thinking*, „The Journal of Creative Behavior” 1968.
- Amabile T.M., Hennesey B.A., *Consensual Assessment* [w:] *Encyclopedia of Creativity*, S.R. Pritzker, M.A. Runco (red.), San Diego, 1999.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Baer U., *Gry dyskusyjne: materiały pomocnicze do pracy z grupą*, Lublin 2000.
- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.
- Ciechanowska D., *Efektywność stymulowania myślenia twórczego uczniów poprzez zastosowanie dramy* [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, K. Denek, F. Bereźnicki (red.), Szczecin 1999.
- Cropley A.J., *In Praise of Convergent Thinking*, „Creativity Research Journal” 2006, No. 18.
- Dobrołowicz J., *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Kielce 2002.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.
- Fromm E., *The Creative Attitude* [w:] *Creativity and its Cultivation*, H.H. Anderson (red.), New York 1959.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998.

- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Isaksen S.G., Gaulin J.P., *A Reexamination of Brainstorming Research: Implications for Research and Practice*, „Gifted Child Quarterly” 2005, No. 4.
- Latoch-Zielińska M., *Słowne potyczki, czyli o trudnej sztuce dyskusji*, Kielce 1999.
- Marciszewski W., *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1976.
- Maslow A.H., *Creativity in Self Actualization People* [w:] *Readings in Human Development. A Humanistic Approach*, T.M. Covin (red.), 1974.
- Mumford M.D., Gustafson S.B., *Creativity Syndrom: Integration, Application and Inovation*, „Psychological Biuletin” 1988, No. 1.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *Wymiary twórczości* [w:] *Nowe teorie twórczości: nowe metody pomocy w tworzeniu*, K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski (red.), Kraków 2005.
- Okraj Z., *Alfabet twórczych dyskusji*, Kielce 2013.
- Orzelska J., *Rola kształcenia wielostronnego w rozwijaniu twórczego myślenia*, Szczecin 2005.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.
- Półturzycki J., *Dyskusja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.
- Pszczołowski T., *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Warszawa 1963.
- Pufal-Struzik I., *Efektywność metod stymulacji twórczej uczniów* [w:] *Dziecko – społeczeństwo – edukacja: dylematy psychologiczne*, W. Pilecka, J. Kossewska (red.), Kraków 1996.
- Rogers C., *Toward a Theory of Creativity* [w:] *Creativity and Its Cultivation*, H.H. Anderson (red.), New York 1959.
- Runco M.A., *Commentary: Divergent thinking is not Synonymous with Creativity*, „Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts” 2008, No. 2.
- Steiner G., *The Concept of Open Creativity: Collaborative Creative Problem solving for Innovation Generation – a Systems Approach*, „Journal of Business and Management” 2009, No. 15.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości: idee, aplikacje, rady na twórczą drogę*, Kraków 2005.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.
- Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.
- Żuk T., *Uzdolnienie twórcze a osobowość*, Poznań 1986.
- Żygulski K., *Psychologia kultury* [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), Warszawa 1998.