

Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

E-MAIL: zofiaokraj@gmail.com

Ewolucja twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: relacja z badań jakościowych

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań nad doświadczeniami nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej w aspekcie dotyczącym jej ewolucji na przestrzeni lat. Badania zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu podejścia teoretyczno-metodologicznego *The Evolving Systems Approach to Creative Work* Howarda E. Grubera. Analiza i interpretacja zebranego materiału badawczego pochodzącego z wywiadów semistrukturyzowanych, analizy treści publikacji oraz analizy zdjęć z zajęć dydaktycznych prowadzonych przez badanych nauczycieli pozwoliła wyróżnić dwie fazy w rozwoju twórczej pracy dydaktycznej: pierwszy – intuicyjny, związany z poszukiwaniem „własnej drogi” w obszarze wybranych podejść/metod/technik kształcenia i drugi, związany z „odnalezieniem przestrzeni dla twórczych rozwiązań dydaktycznych” oraz typowymi dla tego etapu: przejściami między rolami”, a także progresem i transferem wiedzy i umiejętności dotyczących proponowanych rozwiązań.

SŁOWA KLUCZOWE: ewolucja twórczej pracy dydaktycznej, teoria ESA H.E. Grubera

Wprowadzenie

Dydaktyka akademicka stanowi specyficzny i wciąż jeszcze w niewielkim stopniu „zagospodarowany” obszar twórczości, w którym nauczyciele akademicy mogą kreować, adaptować i modyfikować nowe/wartościowe i oryginalne, a więc innowacyjne koncepcje/strategie/metody/techniki/narzędzia kształcenia. Podjęte przeze mnie w 2016 roku kilkuletnie badania jakościowe dotyczące doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej pozwoliły nie tylko – na drodze wielokrotnego studium przypadku – nakreślić jednostkowe ich obrazy, ale odkryć oraz opisać wiele wyraźnych prawidłowości łączących badanych nauczycieli oraz wskazać na różnice między nimi (Okraj, 2019).

Proponując definicję twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, nawiązuję głównie do teorii *The Evolving Systems Approach to Creative Work* (ESA) Howarda E. Grubera (Gruber, 1985, 1988, 1989, 2005) oraz do teorii twórczej pracy pedagogicznej R. Schulza (1994) i przyjmuję, że obejmie

muje ona świadomie podejmowane przez nauczyciela wieloletnie działania, mające na celu wymyślanie/wdrażanie oraz popularyzowanie nowych (dla nauczyciela, studentów i co najmniej własnej uczelni) rozwiązań koncepcyjnych, metodycznych i organizacyjnych związanych z procesem kształcenia studentów. Rezultatami tej pracy, czyli innowacjami dydaktycznymi, są zaś zarówno: pionierskie – przynajmniej na danej uczelni – adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań, jak i autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych (por. Schulz, 1994).

Podkreślany w teorii ESA aspekt ewolucji twórczej pracy ukierunkowanej na wymyślanie i wdrażanie nowych i wartościowych rozwiązań w różnych dziedzinach życia i nauki nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. W literaturze przedmiotu odnaleźć można badania opisujące rozwój zawodowy nauczycieli w ujęciu ogólnym (por. Kwiatkowska, 2005), jak i z uwzględnieniem specyfiki realizowanych przez nauczycieli przedmiotów (por. Kunat, 2016). W różnych opracowaniach podkreślana jest prawidłowość związana ze stopniowym rozwijaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczyciela, a tym samym z jego przechodzeniem od roli „nowicjusza do eksperta” (por. Szplit, 2019). Wyjaśnienia dla uzyskiwanych wyników badań odnaleźć można między innymi w tzw. fazowych teoriach rozwoju zawodowego nauczycieli. W koncepcji Habermasa–Kohlberga–Eriksona zakłada się przechodzenie w toku rozwoju pracy zawodowej nauczyciela od stadium przedkonwencjonalnego, związanego z takimi działaniami, jak: naśladowanie zachowań innych nauczycieli, powielanie wzorów, minimalizacja wysiłku, maksymalizacja gratyfikacji oraz przystosowanie się do otoczenia (poprzez jak największe upodobnienie własnych zachowań i wzorów), przez stadium konwencjonalne, obejmujące akceptację celów działania, reguł i powinności przypisanych do roli nauczyciela, aż po stadium postkonwencjonalne, obejmujące działania twórcze przekraczające ustalenia roli zawodowej, refleksyjny, krytyczny stosunek do własnej wiedzy i sprawności zawodowych, dążenie do uwolnienia się od zastanych konwencji i standardów, ich kwestionowanie, krytyczny osąd (Kwiatkowska, 2008). Zarówno w tej teorii, jak i w innych koncepcjach rozwoju zawodowego nauczycieli podkreślana jest fazowość tego procesu (por. Kwaśnica, 2006) oraz prawidłowość stopniowego budowania profesjonalnego warsztatu własnej pracy dydaktycznej (por. Fessler, 1985).

Zarys procedury badań własnych

Zarówno na etapie planowania koncepcji badawczej, jak i analizy oraz interpretacji uzyskanych wyników badań zastosowałam podejście teoretyczno-

-metodologiczne ESA. Teoria ta – wykorzystywana na świecie do badania twórczej pracy ludzkiej (por. Rostan, 2003; Brower, 2003) – powstała na bazie realizowanych przez Howarda E. Grubera oraz jego współpracowników i uczniów (Gruber, 1989) analiz poznawczych studiów przypadków, których celem była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczego pomysłu poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki (Gruber, 1989). Koncepcja mieści się w ramach paradygmatu konstruktywistycznego (por. Szmidt i Modrzejewska, 2011). W badaniach prowadzonych w perspektywie konstruktywizmu niezwykle istotne jest poznanie, jakie znaczenia badani nadają swoim doświadczeniom (Creswell, 2013). Jak pisze U. Flick (2010), doświadczenia badanych mogą być związane z indywidualnymi biografiami lub z prywatną czy zawodową praktyką życiową. Można do nich dotrzeć, badając wiedzę potoczną i opowieści badanych, a także analizując dokumenty (teksty, obrazy, filmy albo muzykę) lub podobne ślady typowych dla ludzkich doświadczeń działań i interakcji. Według N.K. Denzina i Y.S. Lincoln (2014) zadaniem badaczy realizujących tego typu badania jakościowe jest odkrycie i zrozumienie sensów, jakie badani nadają swoim doświadczeniom, a także próba interpretowania zjawisk przy użyciu terminów, którymi posługują się badane osoby.

Teoria ESA ma charakter systemowy. Zgodnie z klasyczną definicją system oznacza „zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to zatem kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji” (Bertalanffy, 1960, za: Duraj-Nowakowa, 1992, s. 13). Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu – działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje – czynników (Nęcka, 2005).

Podążając za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego, w zrealizowanych przeze mnie badaniach zastosowana została strategia wielokrotnego studium przypadku. Po uwzględnieniu różnych aspektów twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich i powstających w jej wyniku innowacji sformułowane zostały (w formie pytań) następujące problemy badawcze:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje, wykorzystując teorię ESA H.E. Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na: doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twórczych działań; doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w wymyślaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne wobec proponowanych działań ze strony studentów i współpracowników, jakich doświadczają badani, a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojego czasu i pracy. Interesowały mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 roku Krajowych Ram Kwalifikacji. Doświadczenia te usytuowane są w kontekście środowiska szkoły wyższej – jako miejsca pracy badanych.

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich – nowe strategie, techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, narzędzia dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. – w prowadzonych badaniach sformułowałam również problemy badawcze dotyczące tego zagadnienia:

2. Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?
3. Jakie są wyróżniki warsztatu pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?

Zgodnie z założeniami podejścia teoretyczno-metodologicznego *The Evolving Systems Approach to Creative Work* badacz prowadzący badania nad twórczą pracą jednostek ma do spełnienia dwie role:

1. Fenomenologiczną, która wiąże się z ukazywaniem doświadczeń osób badanych wraz z przypisywanymi im przez nich znaczeniami – „tak jak widzą to osoby badane”.
2. Krytyczną, związaną z procesem interpretacji relacji narratorów połączonym z odnoszeniem ich do teorii celem ich wyjaśnienia. Inaczej mówiąc, badacz wykorzystuje „ramę teoretyczną” do interpretacji sensu wypowiedzi rozmówców (Gruber i Bödeker, 2005, s. 60). Dla zbadania doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej zastosowano deskryptywne, wielokrotne studium indywidualnych przypadków. Celem takiego studium jest „opis zjawiska (przypadku) w kontekście rzeczywistości” (Yin, 2015, s. 269). Jak pisze Krzysztof Konarzewski (2000, s. 79), to właśnie

studium przypadku okazuje się bezcenne, gdy interesujące nas zjawisko jest rzadkie. Studium przypadku innowacji dydaktycznej czy wychowawczej z reguły daje o niebo głębszą wiedzę niż masowe, a powierzchowne badania przeglądowe.

W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od 5 lat¹ wprowadzają takie rozwiązania w pracy ze studentami. Dobór osób do badań odbywał się przy zastosowaniu metody „śnieżnej kuli”, która polega na „przechodzeniu od jednego przypadku do kolejnych na podstawie wskazań respondentów, kto jeszcze – zgodnie z przyjętą w badaniach definicją przypadku – mógłby się nadać do badania” (Flick, 2010, s. 61).

Według H.E. Grubera celem badań nad twórczą pracą prowadzonych z wykorzystaniem studium przypadku (*case study*) jest zrozumienie, jak ewoluowała praca twórcza poszczególnych osób (Wallace, 1989; Rostan, 2003). Dla każdego z nich z osobna istotne jest odkrycie „teorii jednostki” (Gruber, 1980) działającej w specyficznym kontekście, obejmującym historyczno-społeczne okoliczności jego funkcjonowania (Vidal, 2003). Dlatego też pierwsza faza analizy przeprowadzonych przeze mnie badań obejmowała analizę wertykalną, w wyniku której powstało 13 indywidualnych portretów nauczycieli akademickich innowatorów. Następnie dokonano analizy horyzontalnej – obejmującej poszukiwanie prawidłowości i różnic w odniesieniu do wszystkich badanych osób. W ramach walidacji komunikacyjnej (por. Szmidt i Modrzejewska, 2014) wszyscy badani nauczyciele dokonali oceny poprawności interpretacji materiału badawczego dotyczącego ich twórczej pracy dydaktycznej².

W obrębie studium przypadku dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (*Semi Structured Life World Interview*), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych, warsztatów i szkoleń prowadzonych przez badanych nauczycieli. W procesie analizy i interpretacji zebranego materiału badawczego zastosowany został model Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej (*Interpretative Phenomenological Analysis – IPA*). Głównym celem badaczy posłu-

1 H.E. Gruber dowodzi, że twórcza praca w każdej dziedzinie trwa latami. Długotrwałość obok ukierunkowania na cel jest jedną z jej cech immanentnych. Realizowane przez badacza i jego współpracowników przez ponad 30 lat badania nad twórczą pracą osób kreatywnych pozwoliły stwierdzić, że twórcza praca związana z nabywaniem wiedzy i umiejętności z danego obszaru, a także projektowanie i wdrażanie nowych rozwiązań obejmuje czas przynajmniej 5 lat (por. Gruber, 1989, s. 25).

2 Wszyscy badani nauczyciele na etapie prowadzenia badań wyrazili zgodę na publikację swoich nazwisk.

gujących się modelem IPA jest wnikliwa analiza tego, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom. Zakłada się tu, że człowiek aktywnie angażuje się w interpretację zdarzeń, których doświadcza, a także obiektów i ludzi, których spotyka w swoim życiu (Smith i Pietkiewicz, 2012, s. 362). W takiej formule analizy materiału badawczego następuje synteza koncepcji pochodzących z fenomenologii i hermeneutyki, czego rezultatem jest metoda będąca w swej naturze zarówno deskryptywna (ponieważ zajmuje się tym, jak rzeczy nam się jawią i pozwala im mówić niejako „w swoim imieniu”), jak i interpretacyjna (ponieważ wychodzimy z założenia, że nie ma takiej rzeczy jak niezinterpretowany fenomen) (s. 362). Badaczom zależy tu przede wszystkim na uzyskaniu bogatych i szczegółowych narracji w pierwszej osobie na temat doświadczeń i zjawisk, które są przedmiotem badań. Założenia IPA korespondują z wymaganiami stawianymi badaczowi w teoretyczno-metodologicznym podejściu do badania twórczej pracy kreatywnych osób, wypracowanym przez H.E. Grubera.

Od pierwszych inspiracji i intuicyjnego „eksperymentowania” z nowymi rozwiązaniami do świadomego tworzenia/wdrażania innowacji dydaktycznych z pozycji eksperta

Analiza rozwoju twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli pozwala wyróżnić i opisać towarzyszące temu procesowi czynniki, a także etapy jego rozwoju.

Pierwsze doświadczenia inspirujące badanych nauczycieli akademickich do zainteresowania się daną metodą/podejściem do kształcenia, które stało się później „motywytem przewodnim” w ich twórczej pracy dydaktycznej, usytuowane są indywidualnie w poszczególnych historiach ich życia. W wielu wypadkach wiązały się z ich uczestnictwem w inspirujących zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem określonych metod/koncepcji kształcenia: K. Witerska³ – zajęcia z dramy w szkole średniej, Z. Zaorska⁴ – zajęcia bazujące na zabawach i pracy grupowej w harcerstwie, S. Czachorowski⁵ – udział w zajęciach z pedagogiki na studiach, E. Józefowski⁶ – spotkanie z awangardową

-
- 3 K. Witerska – autorka nowych technik i ćwiczeń dramowych (zob. Witerska, 2011, 2014).
 - 4 Z. Zaorska – promotorka pedagogiki zabawy w Polsce, twórczyni UTW w Lublinie (zob. Zaorska, 1999).
 - 5 S. Czachorowski – propagator wizualnych technik kształcenia, takich jak: mapy myśli, lapbooki, rysnotki; adaptuje innowacyjne rozwiązania dydaktyczne w kształceniu studentów, np. Teatr Kamishibai, wdraża także autorskie rozwiązania dydaktyczne, np. „Nauka w puszcze” – symulacja procesu badawczego stosowana na seminariach dyplomowych.
 - 6 E. Józefowski – autor modelu warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej (zob. Józefowski, 2017).

działalnością teatralną J. Grotowskiego, S. Dylak⁷ – wizyty w szkołach alternatywnych, wykorzystujących podejście konstruktywistyczne, M. Kuciapski⁸ – wizyty w zagranicznych uczelniach, w których wykorzystywano e-learning.

W niektórych wypadkach pierwsze inspiracje daną metodą/podejściem do kształcenia pojawiły się jeszcze w czasach szkolnych przyszłych nauczycieli. Tak było w przypadkach K. Witerskiej, K. Lasocińskiej⁹, W. Glaca¹⁰, M. Mochockiego¹¹, Z. Zaorskiej. Inne osoby doświadczały ich na etapie własnych studiów – por. S. Czachorowski; także doktoranckich – por. A. Kowalczyk, lub już po rozpoczęciu pracy na stanowisku nauczyciela akademickiego – S. Dylak, M. Markiewicz¹². Inspiracje te wywoływały w badanych nauczycielach zainteresowanie wybraną metodą, podejściem, działaniem, a także chęć dalszego ich poznawania. W większości przypadków wiązało się to z procesem samokształcenia dydaktyków: świadomym i samodzielnym poszukiwaniem przez nich wiedzy na interesujący ich temat w literaturze polskiej i zagranicznej/dążeniem do znalezienia osób pracujących już w ten sposób itp. W niektórych przypadkach lektury te dawały im przydatne wskazówki teoretyczne (por. W. Glac, M. Mochocki) i praktyczne instrukcje do konkretnych technik i ćwiczeń, które następnie mogli oni adaptować podczas prowadzonych przez siebie zajęć (Z. Zaorska, K. Witerska, K. Lasocińska). Zdarzało się jednak również, że rozczarowywały ich swoimi treściami, wywołując poczucie niedosytu, dezinformacji, co jednak nie powodowało zniechęcenia, ale motywowało ich do dalszych poszukiwań (M. Markiewicz).

Podjęcie lub wykonywanie już pracy na uczelni (K. Witerska, K. Lasocińska, W. Glac, M. Mochocki, A. Pobjewska¹³, M. Kuciapski, E. Józefowski) bądź też w szkołach niższego szczebla (E. Józefowski) wiązało się w wielu przypadkach z przeniesieniem swoich zainteresowań (drama, gry, metoda

7 S. Dylak – promotor paradygmatu konstruktywistycznego w dydaktyce polskiej, współtwórca (z zespołem współpracowników w projekcie) Strategii Kształcenia Wyprzedzającego (zob. Dylak, 2013).

8 M. Kuciapski – autor innowacyjnych rozwiązań programowych i dydaktycznych w e-learningu (zob. Kuciapski, 2015).

9 K. Lasocińska – autorka modelu warsztatów z odniesieniami autobiograficznymi (zob. Lasocińska i Wawrzyniak, 2013).

10 W. Glac – autor scenariuszy gier dydaktycznych oraz innych rozwiązań związanych z gamifikacją w edukacji.

11 M. Mochocki – autor scenariuszy gier fabularnych LARP stosowanych w edukacji oraz innych rozwiązań związanych z gamifikacją w edukacji (zob. Mochnacki, 2009, s. 179–180).

12 M. Markiewicz – autorka modelu wykorzystania *case study* na zajęciach dydaktycznych (zob. Markiewicz i Bednarz, 2013).

13 A. Pobjewska – autorka modelu warsztatów z dociekań filozoficznych (zob. A. Pobjewska, 2012).

biograficzna, programowanie i inne) na grunt własnej pracy dydaktycznej i próbami wdrażania inspirowanych nimi rozwiązań do procesu kształcenia studentów/uczniów. W wypadku S. Dylaka nie wystąpiła nakreślona wyżej prawidłowość. To praca na uczelni i negatywne reakcje ze strony studentów w odniesieniu do prowadzonych przez niego zajęć dydaktycznych były asumptem do poszukiwania przez niego innego niż tradycyjny sposobu realizacji procesu nauczania–uczenia się.

Ciekawe jest to, że przy klarownie sformułowanym celu własnej pracy dydaktycznej – „uczyć inaczej” – podejmowane przez młodych nauczycieli działania związane z wdrażaniem pomysłów na różne rozwiązania dydaktyczne (zadania, ćwiczenia, zabawy, gry, formuły prowadzenia wykładów itp.) miały początkowo – jak podkreślają badani – charakter intuicyjny, bazujący bardziej na metodzie prób i błędów niż na pewnych działaniach realizowanych według gotowych instrukcji. Taki właśnie – intuicyjny – etap implementowania pierwszych rozwiązań dydaktycznych relacjonowało wielu badanych nauczycieli: Z. Zaorska, A. Pobojevska, M. Markiewicz, W. Glac, M. Mochocki, K. Lasocińska, E. Dul-Ledwosińska¹⁴, A. Kowalkowska¹⁵.

Podążając za swoimi intuicjami i czerpiąc satysfakcję z powodzenia wstępnych eksperymentów, związanych z implementacją konkretnych rozwiązań dydaktycznych, badani nauczyciele w wielu wypadkach nabierali poczucia właściwego kierunku podejmowanych działań. Wiązało się to z jednej strony z odczuwaną przez nich chęcią kształcenia „inaczej”, w odniesieniu do negowanego przez siebie nauczania podającego, związanego z takimi właściwościami, jak: pamięciowe przyswajanie treści kształcenia, encyklopedyzm, naśladowanie wzorów, przyswajanie wiedzy jałowej, z drugiej zaś, z klarującą się w nich własną wizją kształcenia zawierającą elementy alternatywne wobec krytykowanych.

Doświadczenia zdobywane przez badanych nauczycieli akademickich w początkowej fazie ich pracy wiążą się z powstawaniem fundamentów ich twórczości dydaktycznej, obejmującej: inspiracje (metodami, technikami, podejściami, koncepcjami kształcenia); własne zainteresowania/pasje; wiedzę z danej dziedziny, cel własnej pracy dydaktycznej („uczyć inaczej”) oraz związaną z nim klarującą się własną wizję kształcenia. Ważnym elementem współtworzącym podwaliny twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczy-

14 E. Dul-Ledwosińska – propagatorka podejścia Design Thinking w dydaktyce akademickiej, autorka ćwiczeń bazujących na technikach i narzędziach DT.

15 A. Kowalkowska – modyfikuje narzędzia stosowane w coachingu i tutoring, propagatorka tutoringu akademickiego, autorka prorozwojowych rozwiązań dydaktycznych, np. „Pomysł na patent”.

cieli była także odczuwana przez nich satysfakcja pierwszych udanych prób zastosowania proponowanych rozwiązań dydaktycznych, co – podobnie jak wcześniej wymienione elementy – sprzyjało wytyczeniu kierunku własnych działań dydaktycznych wyrażających się w poczuciu: „wiem, co chcę robić”.

Połączenie wymienionych elementów stanowiło bazę wyjściową do początkowego, często intuicyjnego, a następnie coraz bardziej profesjonalnego wymyślania, opracowania i wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych.

W relacjach większości badanych nauczycieli, dotyczących rozwoju ich pracy dydaktycznej, wyróżnić można doświadczenia krystalizujące¹⁶, stanowiące ważne wydarzenia w ich życiu i pracy, ukierunkowujące ich silnie w podejmowanych działaniach dydaktycznych. Na podstawie zgromadzonych wypowiedzi można przyjąć, że doświadczenia te – związane często z udziałem badanych nauczycieli w kursach/szkoleniach/warsztatach związanych z możliwością zdobycia wiedzy i umiejętności dotyczącej wybranych podejść/koncepcji/metod kształcenia (S. Czachorowski, M. Markiewicz, A. Pobojevska, Z. Zaorska, A. Kowalkowska, E. Dul-Ledwosińska), wizytacjach czy też hospitacjach zajęć (S. Dylak, M. Kuciapski) – rozpoczynały II fazę w rozwoju ich twórczej pracy, związaną ze stopniowym stawianiem się „ekspertem” w zakresie znajomości i implementacji proponowanych rozwiązań dydaktycznych. W niektórych przypadkach doświadczenia krystalizujące wiązały się również z poznaniem przez badanych dydaktyków osób znaczących, będących dla nich inspiratorami, czasem doradcami, którzy przez swoje działania wpływali także wyraźnie na ich pracę (K. Witerska, K. Lasocińska, E. Józefowski). Rolę osób znaczących w niektórych przypadkach (W. Glac, M. Mochocki) pełnili ich współpracownicy. Bez względu na

16 Doświadczenia krystalizujące to „niezwykle spotkanie twórcy z przedstawicielami danej dziedziny twórczości bądź jej charakterystycznym tworzywem, które staje się przełomowe w jego życiu. Skutkiem tego spotkania jest to, że twórca osoba zaczyna koncentrować swoje życie na wybranym problemie, tworzywie lub doświadczeniach i przeżyciach. Doświadczenie tego rodzaju krystalizuje dalszy rozwój zarówno co do jego zasadniczych celów, jak i sposobów do nich prowadzących. Przeżycie krystalizujące jest na ogół jawną widoczną reakcją na jakieś określone treści lub właściwości danej dziedziny i reakcja wydaje się natychmiastowa. Prowadzi u twórcy do długoterminowych i rozciągniętych w czasie przeobrażeń dotyczących własnej wizji uprawiania twórczości w danej dziedzinie, charakteru dokonań twórczych i oceny samego siebie jako twórcy (Szmidt, 2017, s. 181). Z kolei Michał Stasiakiewicz wskazuje na to, że w jego ujęciu doświadczenie krystalizujące ogniskuje aktywność jednostki na określonym problemie, idei, typie materiału (por. Stasiakiewicz, 1999, s. 76). Powołując się na H.E. Gardnera, M. Stasiakiewicz pisze o dwóch rodzajach doświadczeń krystalizujących: (1) początkowych – rozpoczynających drogę twórczą osoby; (2) doskonalących – otwierających nowe perspektywy i kierunki działania – zob. tamże. Jeszcze inaczej można zatem powiedzieć, że doświadczenie krystalizujące otwiera nowe perspektywy i kierunki działania (Szmidt, 2017, s. 182).

treść doświadczenia krystalizującego jego znaczenie dla pracy dydaktycznej badanych nauczycieli było podobne i wiązało się z silnym ukierunkowaniem na konkretne działania, wzmocnieniem formułowanych indywidualnie celów własnej pracy dydaktycznej oraz rozjaśnieniem jej aspektów metodycznych. W wyniku doświadczeń krystalizujących badani nauczyciele akademicy nabierali jeszcze silniejszego niż dotychczas poczucia właściwego kierunku podejmowanych przez siebie działań, a jednocześnie wykonywali je od tej pory z większą pewnością siebie, warunkowaną poszerzeniem i pogłębieniem wiedzy w obszarze swoich zainteresowań.

Typowy dla większości badanych przypadków „krystalizujący” w swoim znaczeniu udział w różnych formach kształcenia, połączony z ciągłym samokształceniem, wiązał się z przechodzeniem od roli uczestnika/słuchacza/obserwatora inspirujących warsztatów/szkoleń/kursów do samodzielnie prowadzącego je – dla innych odbiorców – instruktora/eksperta. Proces ten wiązał się nie tylko z rozwijaniem wiedzy i umiejętności w tym obszarze, ale i z poszerzaniem repertuaru rozwiązań dydaktycznych, stosowanych do tej pory często intuicyjnie podczas prowadzonych przez siebie zajęć. Nauczyciele, poznając na kursach i szkoleniach różnego rodzaju metody, techniki, ćwiczenia, narzędzia często adaptowali je następnie w pracy ze studentami. W ten sposób dokonywał się nie tylko ich indywidualny progres, ale i transfer wiedzy oraz umiejętności związany z przenoszeniem tego, czego się dowiedzieli/nauczyli, na grunt własnej pracy dydaktycznej.

Niejednokrotnie dydaktycy dokonywali również modyfikacji poznawanych rozwiązań, dopasowując je do warunków swojej pracy, obejmujących między innymi: realizowany przedmiot kształcenia, jego formę (wykład/ćwiczenia), liczbę studentów, a także ich umiejętności i ograniczenia. Uczestnictwo w różnych formach kształcenia stanowiło dla nich również źródło inspiracji dla własnych pomysłów i realizowanych na ich kanwie wdrożeń dydaktycznych.

Wszystkie fundamenty własnej pracy dydaktycznej, których budowa została zapoczątkowana we wstępnej fazie rozwoju warsztatu dydaktycznego, były wzmocniane i rozwijane dalej, w kolejnym II etapie. Rozwój ten dotyczył zainteresowań nauczycieli, które niejednokrotnie przekształcały się w pasję stosowania rozwiązań związanych z preferowaną metodą/podejściem/działaniem. Klaryfikacji i wzmocnieniu podlegały także cele realizowanej przez nich pracy dydaktycznej oraz własna wizja kształcenia. Coraz szersze było także spektrum inspiracji, z których korzystali nauczyciele w swojej pracy dydaktycznej. Udana stosowanie podczas zajęć różnego rodzaju rozwiązań, połączone z pozytywnymi reakcjami ze strony studentów, wzmocniało

odczuwaną satysfakcję nauczycieli z wykonywanych działań i utwierdzało ich w przekonaniu o słuszności proponowanych rozwiązań.

Na tym etapie największe zmiany zachodziły jednak w obszarze wiedzy o preferowanych podejściach/metodach/działaniach, zarówno w warstwie deklaratywnej („wiem, że”), jak i proceduralnej („wiem, jak”), czyli umiejętności zastosowania jej w praktyce¹⁷. W odniesieniu do wiedzy obserwować można zarówno jej ciągły progres (wzrost), jak i transfer związany z przeniesieniem wiadomości i umiejętności zdobytych podczas szkoleń/kursów/studiów/wizytacji/hospitacji na grunt własnej pracy dydaktycznej.

Transfer wiedzy i umiejętności we wszystkich badanych przypadkach odbywał się również poprzez ich przenoszenie między różnymi formami aktywności związanej z wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych, w które stopniowo angażowali się badani nauczyciele (prowadzenie zajęć/warsztatów/organizacja konferencji/kierowanie kołami naukowymi itp.).

Ewolucji podlegały także proponowane przez badanych nauczycieli rozwiązania dydaktyczne, przyjmując w wielu wypadkach (K. Witerska, K. Lascińska, W. Glac, M. Markiewicz, E. Józefowski, S. Dylak, A. Pobjewska) postać – jak określają to badani – modeli metodycznych, strategii/koncepcji kształcenia, konstruktów/warsztatów realizowanych z uwzględnieniem dobranych i opracowywanych przez nich celów, treści, zasad, form, technik, procedur i narzędzi kształcenia.

Dyskusja wyników badań

Uzyskane wyniki badań są zbieżne z tezami dotyczącymi rozwoju twórczej pracy wypracowanymi przez Howarda E. Grubera i jego współpracowników. Jak twierdzi badacz, twórcza praca ewoluuje przez długi czas, ma charakter przyrostowy i przypomina budowanie skomplikowanej nieraz konstrukcji krok po kroku, cegła po cegle (*brick on brick*) (Gruber, 1989, s. 18). Praca każdego twórcy zmienia się w czasie (Franklin, 1989, s. 263). Zmiany te dotyczą poszczególnych elementów systemu twórczej pracy danej osoby: wiedzy, celów działania, uczuć, środowiska pracy (Gruber, 1988, s. 26). Ewolucja twórczej pracy wiąże się z kolejną jej cechą wskazaną przez H.E. Grubera, jaką jest progresywność. Oznacza to, że praca ta cały czas postępuje, co wiąże się z generowaniem nowych pomysłów i nowymi działaniami jednostki. Co prawda opiera się ona na pracy poprzedników, ale w ten czy inny sposób wychodzi poza nich (Gruber, 1989, s. 18). Progres w ujęciu tego badacza nie oznacza

17 Wiedza proceduralna wiąże się z zasadami, regułami, procedurami, strategiami zastosowania wiedzy deklaratywnej/faktograficznej (por. Szmidt, 2017, s. 68).

jednak tylko przemieszczania się „wyżej i wyżej”, może również oznaczać „dalej i dalej” od punktu początkowego (tamże). H.E. Gruber postrzega więc twórczą pracę jako produkcję progresywnych zmian w ludzkim doświadczeniu. Każdy nowy pomysł w twórczej pracy danej osoby jest jak nowa cegielka w procesie jej rozwoju (Kegan, 1989, s. 130–131).

H.E. Gruber (1981) wyjaśnia również, że z czasem osoba wykonująca twórczą pracę staje się ekspertem w wybranej przez siebie dziedzinie. Przechodzenie nauczycieli języka obcego od etapu „nowicjusza” do „eksperta” w pracy zawodowej opisuje w swoich badaniach A. Szplit. W odniesieniu do badanych przeze mnie twórczych nauczycieli akademickich trafniejsze wydaje się następujące określenie przebytej przez nich drogi rozwoju – od zainspirowanego daną: strategią, koncepcją, metodą kształcenia, znającego cel swoich działań, ale nie działającego według gotowych instrukcji „eksperymentatora” do „eksperta” w zakresie proponowanych innowacji, który dzieli się z innymi nauczycielami swoją profesjonalną wiedzą, a proponowane przez siebie rozwiązania dydaktyczne, przyjmujące najczęściej postać złożonych, dopracowanych strategii/warsztatów/modeli metodycznych kształcenia, propaguje, angażując się w wiele różnych form aktywności (prowadzenie warsztatów, szkoleń, kursów, publikacje, prezentacje na konferencjach itp.).

Uzyskane wyniki badań odbiegają od prawidłowości opisanych w koncepcji Habermasa–Kohlberga–Eriksona. Okazuje się, że większość z badanych nauczycieli (K. Witerska, K. Lasocińska, A. Pobojevska, W. Glac, S. Czachowski, E. Józefowski, M. Kuciapski, M. Mochocki, A. Kowalkowska, E. Dul-Ledwośńska, Z. Zaorska, M. Markiewicz) rozpoczynała swoją pracę od działań typowych dla fazy III w tej teorii, związanej z twórczym/łamiącym konwencje kształcenia transmisyjnego myśleniem i działaniem nauczyciela.

Przedstawione obrazy twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich odbiegają również od tezy wypracowanej przez C. Argyris i D.A. Schonę (Day, 2008, s. 130). Uważają oni, że „w normalnych warunkach samodzielny rozwój nauczyciela polega wyłącznie na wykształcaniu rutynowych zachowań, dopracowywaniu zachowawczej postawy, tworzeniu atmosfery pracy niesprzyjającej doksztalcaniu i na akceptowaniu gotowych założeń, ograniczających możliwość refleksji, która mogłaby uświadomić potrzebę poznawania nowych rzeczy i wprowadzania zmian (tamże).

Uzyskane wyniki badań pozwalają w ciekawy sposób polemizować także z ustaleniami A. Wach (2019), opisującej aspekty transformacji podejścia nauczycieli do kształcenia, co wiąże się z przechodzeniem od typowego dla „nowicjuszy” podejścia behawiorystycznego w kształceniu na rzecz konstruktywistycznego. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach nad doświad-

zeniami nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej tylko S. Dylak zmienił swoje podejście do kształcenia z behawioralnego na konstruktywistyczne – sam stając się prekursorem i propagatorem tego podejścia w polskiej dydaktyce. Z kolei W. Glac w swojej twórczej pracy dydaktycznej preferuje behawioralne podejście do kształcenia, oparte na stosowaniu wzmocnień pozytywnych motywujących studentów do nauki, ale w jego obrębie wymyśla i wdraża innowacyjne rozwiązania dydaktyczne związane z gamifikacją. Co ciekawe, wśród proponowanych studentom zadań znajdują się zarówno zadania „z kluczem”, jak i zadania problemowe, w których studenci mają samodzielnie wymyśleć rozwiązanie. Analiza tego przypadku pokazuje „mieszanie się” działań typowych dla kształcenia behawioralnego i konstruktywistycznego (por. Okraj, 2019). W pozostałych badanych przypadkach chęć tego, by „uczyć inaczej” zapadła na etapie własnej edukacji w szkołach podstawowych, średnich, wyższych, na studiach doktoranckich lub tuż po rozpoczęciu własnej pracy dydaktycznej ze studentami. U większości nauczycieli nie miała więc miejsca „transformacja” od kształcenia behawioralnego – opartego na przekazie „gotowych informacji” oraz ich odtwórczym egzekwowaniu od studentów – do kształcenia konstruktywistycznego, w którym afirmuje się samodzielne, krytyczne i twórcze myślenie uczestników procesu nauczania–uczenia się¹⁸. Wybór drogi twórczego kształcenia dokonany został przez badanych wcześniej, świadomie, a następnie konsekwentnie realizowany był i jest w ich pracy dydaktycznej.

Zakończenie

Analiza przebiegu twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich pozwala wyróżnić w jej toku nie tylko etap intuicyjnego „eksperymentowania” z innowacyjnymi rozwiązaniami dydaktycznymi o charakterze: adaptacji, modyfikacji i autorskich rozwiązań oraz etap profesjonalnego ich stosowania i propagowania z pozycji „eksperta”, ale pozwala dostrzec również inne prawidłowości, takie jak stałość i wierność wybranym i preferowanym: podejściom/koncepcjom/metodom/zasadom prowadzenia zajęć oraz „ciągły ruch” w obszarze proponowanych i wdrażanych rozwiązań dydaktycznych. Badani nauczyciele, korzystając z szerokiego spektrum inspiracji, wykorzystując swoją wiedzę – już ekspercką, a nie, jak początkowo, intuicję – proponują studentom coraz to nowe ćwiczenia/gry/techniki kształcenia/formuły prowadzenia wykładów/sposoby motywowania i oceniania studentów. Roz-

18 O różnicach między kształceniem w paradygmacie behawioralnym i konstruktywistycznym zob. (Sajdak, 2013). Porównanie i analiza kształcenia w obu paradygmatach zob. (Okraj, 2015).

budowują opracowane przez siebie strategie/koncepcje kształcenia, warsztaty i metodyczne modele ich realizacji. Włączają do nich nowe zadania, wykorzystują nowe – niestosowane dotąd przez siebie narzędzia dydaktyczne i nowe technologie. Realizowana przez nich twórcza praca dydaktyczna związana z wymyślaniem/wdrażaniem i popularyzowaniem nowych/wartościowych/użytecznych rozwiązań wydaje się nie mieć końca¹⁹, zwłaszcza że większość dydaktyków ma kontynuatorów swoich działań w postaci studentów, absolwentów, uczestników prowadzonych przez nich kursów, wykładów i warsztatów, którzy wykorzystują wprowadzane przez nich rozwiązania, niejednokrotnie modyfikując je i „przekazując dalej”.

BIBLIOGRAFIA

- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Day, Ch., (2008). *Nauczyciel z pasją: jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: GWP.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2014). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duraj-Nowakowa, K. (2000). *Nauczyciel: kultura, osoba, zawód*. Kielce: Wydawnictwo Mediator.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. W: P.J. Burke, R.G. Heideman (red.), *Career – long Teacher Education* (s. 181–193). Springfield: C.C. Thomas.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franklin, M.B. (1989). A Convergence of Streams: Dramatic Change in the Artistic Work of Melissa Zink. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at work: Twelve Cognitive Case Studies* (s. 263–285). New York: Oxford University Press.
- Gruber H.E. (1981). Breakaway Minds. *Psychology Today*, 68–73. Za: D. Lavery (1993). Creative Work: On the Method of Howard Gruber. *The Journal of Humanistic Psychology*, 2, 101–21.
- Gruber H.E. (1985). From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work. *Archives de Psychologie*, 54, 167–185.
- Gruber H.E. (1989). The Evolving Systems Approach to Creative Work. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 4–35). New York: Oxford University Press.
- Gruber, H.E., Bödeker, K. (red.). (2005). *Creativity, Psychology and The History Of Science*. Dordrecht: Springer.
- Gruber, H.E., Davis, S.N. (1988). Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking. W: R.J. Sternberg (red.), *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (s. 243–270). Cambridge: University Press.
- Józefowski, E. (2017). *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

19 Teza ta znajduje swoje odzwierciedlenie także w przypadku dr Zofii Zaorskiej, która nawet po zakończeniu pracy na uczelni i przejściu na emeryturę dalej wdraża i popularyzuje rozwiązania dydaktyczne bazujące na pedagogice zabawy, inicjuje różne akcje edukacyjne i społeczne.

- Kegan, R.T. (1989). How Charles Darwin Became a Psychologist. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace, *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 130–131). New York: Oxford University Press.
- Konarzewski, K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Król, I., Pielachowski, J. (1997). *Nauczyciel i jego warsztat pracy*. Poznań: Wydawnictwo EMPI.
- Kuciapski, M. (2015). Skuteczne zarządzanie projektami e-learningowymi w warunkach ograniczonych zasobów poprzez integrację koncepcji Rapid Instructional Design. *E-mentor*, 4 (61).
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lasocińska, K., Wawrzyniak, J. (2013). *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*. Łódź: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Markiewicz, M., Bednarz, J. (2013). Application of case study method. W: W. Bizon, A. Poszwiecki (red.), *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Mochocki, M. (2009). Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym. *Homo Ludens*, 1.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Okraj, Z. (2015). *Twórcze rozwiązywanie problemów z zastosowaniem nowych technik dyskusji. Teoria, badania, trening*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Okraj, Z. (2019). *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*. Warszawa: Difin.
- Pobojewska, A. (2012). Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko). W: A. Pobojewska (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna: metody, środki, scenariusze*. Warszawa: Wydawnictwo Stentor.
- Rostan, S.M. (2003). In the Spirit of Howard E. Gruber's Gift: Case Studies of Two Young Artists' Evolving Systems. *Creativity Research Journal*, 15(1), 45–60. [Special issue: Festschrift for Howard F. Gruber].
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Smith, J.A., Pietkiewicz, I. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Psychological Journal*, 2/18, 361–369.
- Stasiakiewicz, M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: WN UAM.
- Szmidt, K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szmidt, K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (2011). Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii innych* (s. 13–38). T. 2. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt, K.J., Modrzejewska-Świgulska, M. (2014). Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2/19, 235–256.
- Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*. Kielce: Wydawnictwo UJK.

- Vidal, F. (2003). Contextual Biography and the Evolving System Approach to Creativity. *Creativity Research Journal*, 15(1), 73–82. [Special issue: Festschrift for Howard F. Gruber].
- Wach, A. (2019). *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*. Poznań: Wydawnictwo Kontekst.
- Wallace, D.B. (1989). Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 36–55). New York: Oxford University Press.
- Witerska, K. (2011). *Drama: techniki, strategie, scenariusze*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Witerska, K. (2014). *Drama: przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zaorska, Z. (1999). *Dodać życia do lat*. Lublin: Wydawnictwo Klanza.

SUMMARY

Evolution of didactic creative work of academic teachers: qualitative research report

The aim of the article is to present results of research into academic teachers' experiences connected with didactic creative work in the aspect including evolution of it. *The Evolving Systems Approach to Creative Work* by Howard E. Gruber. Analysis and interpretation of research material derived from: semi-structured interviews, content analysis concerning teachers' publications, and analysis of photos from didactic classes led by teachers allowed to distinguish two phases in the development of their didactic work. The first: intuitional connected with searching of „my own way” in the area of chosen: approaches/methods/techniques of education and the second connected with founding the space for creative didactic solutions and typical for this phase: progress and transfer the knowledge and skills regarding didactic solution proposed by them.

KEYWORDS: evolution of creative didactic work, H.E. Grubers' ESA theory