

„Splot aktywności” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich

„Interlacement of activities” in creative didactic work of academic teachers:
research report

doi:10.25951/4382

Wprowadzenie

Twórczość rozumiana jako powoływanie do życia nowych, lepszych (od dotychczas znanych) oraz oryginalnych rozwiązań (zob. Szmidt 2013, s. 77–79) możliwa jest w każdej dziedzinie ludzkiego działania. Specyficznym jej obszarem jest dydaktyka akademicka, w której tradycja i przywiązanie do klasycznych metod kształcenia (wykład) ściera się z próbami wprowadzania innowacyjnych metod i technik nauczania-uczenia się, w obszarze których znajduje się: drama (Witerska 2011), e-learning (Kuciapski 2018), gamifikacja (zob. <https://www.tedxgdynia.pl>), *case study* (Markiewicz, Bednarz 2013) i inne. Przekaz wiedzy typowy dla kształcenia podającego miesza się więc tu niejednokrotnie ze stymulowaniem studentów do aktywnego jej poszukiwania charakterystycznego dla nauczania problemowego. Ten dualizm metodyczny ma swoje podłoże w odmiennych paradygmatach dydaktycznych: dominującym w wielu aspektach polskiej edukacji paradygmacie funkcjonalistyczno-behawioralnym (dla którego typowe są takie określenia, jak: „przekazywanie wiedzy”, „zapoznavanie ucznia/studenta”, „kształtowanie postaw”, „kształtowanie umiejętności”, „wdrażanie do...”, a także „efektywność” i „skuteczność” itp.) (Klus-Stańska 2009, s. 67) a paradygmatem konstruktywistycznym, u podstawy którego leży teza, że każdy człowiek samodzielnie konstruuje swoją wiedzę o świecie i życiu, nadając własne znaczenia docierającym do niego informacjom i przeżywanym doświadczeniom. W takiej perspektywie teoretycznej szkoła wyższa staje się dla studentów miejscem samodzielnego poszukiwania wiedzy i jej systematyzowania przy udziale i pomocy nauczyciela akademickiego (Dylak 2013).

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 obejmuje 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 są zaś zarówno: adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań, jak i autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych.

Niniejszy tekst poświęcony jest jednej z prawidłowości twórczej pracy dydaktycznej, która pojawiła się we wszystkich badanych przypadkach, a dotyczy ona licznych i zróżnicowanych działań związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych przez nauczycieli akademickich rozwiązań dydaktycznych, które określam kategorią „splot aktywności”.

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 (zob. 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. Konstruktywizm jest tu obecny zarówno w obszarze ontologicznym, epistemologicznym, jak i metodologicznym (Szmidt, Modrzejewska 2014). 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).

W podążaniu za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego w zrealizowanych przeze mnie badaniach zastosowana została strategia studium indywidualnych przypadków. Po uwzględnieniu różnych aspektów twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich i powstających w jej wyniku innowacji sformułowane zostały następujące problemy badawcze główne:

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. Interesujące były dla mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 r. 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, środki dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach sformułowałam również inne 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 funkcje:

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, Bödeker 2005, s. 60). Dla zbadania doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej zastosowano deskryptywne, wielokrotne studium przypadku. Celem takiego studium jest „opis zjawiska (przypadku) w kontekście rzeczywistości” (Yin 2015, s. 269). Jak napisał 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 pięciu 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). W tabeli 1 przedstawiono wykaz osób, które wzięły udział w badaniach nad doświadczeniami w twórczej pracy dydaktycznej wraz z głównymi ich osiągnięciami w tym zakresie².

Według H.E. Grubera celem badań nad twórczą pracą, prowadzonych z wykorzystaniem studium indywidualnych przypadków, jest zrozumienie, jak ewaluowała 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.

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 mu stwierdzić, że twórcza praca, związana z nabywaniem wiedzy i umiejętności z danego obszaru, a także projektowanie i wdrażanie nowych rozwiązań, obejmuje okres przynajmniej pięciu lat, zob. Gruber 1989, s. 25.

² Osoby biorące udział w badaniach wyraziły zgodę na ujawnienie ich personaliów.

Tabela 1. Główne rozwiązania dydaktyczne wypracowane przez badanych nauczycieli akademickich

Nauczyciel akademicki	Specyfika głównych rozwiązań dydaktycznych wypracowanych przez badanych nauczycieli akademickich
K. Witerska	<ul style="list-style-type: none"> • nowe techniki dramy z wykorzystaniem: <ul style="list-style-type: none"> – zadań stymulujących twórcze myślenie – ruchu – czynnika opresji i wyzwolenia – multimedialnych – tańca • autorskie ćwiczenia dramowe realizowane w obrębie autorskich i innych technik dramowych • wypracowanie własnego modelu metodycznego prowadzenia warsztatów z wykorzystaniem dramy, obejmującego cele, zasady, techniki, ćwiczenia, środki dydaktyczne: rekwizyty, utwory muzyczne • projektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć z wykorzystaniem dramy
S. Czachorowski	<ul style="list-style-type: none"> • wdrożenie do pracy dydaktycznej ze studentami zbioru technik kształcenia bazujących na myśleniu wizualnym: <ul style="list-style-type: none"> – zmodyfikowane mapy myśli – rysnotki (notatki rysunkowe/wizualne) – lapbooki (miniksiążki przygotowane z wykorzystaniem różnych technik plastycznych, technicznych i różnych materiałów: papier, sznurki, plastik, drewno itp., w zależności od inwencji autora) – grafonospekty (konspekty z wykorzystaniem rysunku/szkiców) – autorskie rysunki i animacje komputerowe podczas prezentacji multimedialnych na wykładzie – tematyczne malowanie kamieni/dachówek/butelek – teatr kamishibai – „nauka w puszcze”: rozwiązanie stosowane podczas seminariów dyplomowych
M. Mochocki	<ul style="list-style-type: none"> • autorstwo scenariuszy gier fabularnych larp i stosowanie ich podczas zajęć dydaktycznych ze studentami • zgamifikowany system oceniania studentów • zastosowanie wykresu gantta do motywowania studentów do pracy i realizacji przez nich projektów
M. Markiewicz	<ul style="list-style-type: none"> • opracowanie formuły metodycznej dla zastosowania metody <i>case study</i>
K. Lasocińska	<ul style="list-style-type: none"> • autorski model metodyczny zajęć z odniesieniami autobiograficznymi • opracowanie ćwiczeń z wykorzystaniem autobiografii i storytellingu • zaprojektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć bazujących na autobiografii

W. Glac	<ul style="list-style-type: none"> • pisanie scenariuszy gier dydaktycznych i wdrażanie ich w pracy dydaktycznej ze studentami • opracowanie zgamifikowanego systemu oceniania studentów (poziomy, życia, bonusy) • rozwiązania motywujące studentów do nauki
M. Kuciapski	<ul style="list-style-type: none"> • opracowanie narzędzi do e-learningu/kursów realizowanych w trybie e-learningu • prowadzenie zajęć w trybie e-learningu z wykorzystaniem zaprojektowanych rozwiązań
E. Dul- -Ledwosińska	<ul style="list-style-type: none"> • adaptowanie, modyfikowanie istniejących, a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń bazujących na myśleniu projektowym i <i>design thinking</i>
Z. Zaorska	<ul style="list-style-type: none"> • implementowanie koncepcji pedagogiki zabawy oraz typowych dla niej metod i technik podczas zajęć ze studentami i innymi odbiorcami (seniorzy), wymyślanie autorskich zabaw i ćwiczeń bazujących na tej koncepcji kształcenia
A. Kowalkowska	<ul style="list-style-type: none"> • modyfikowanie istniejących, a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń/zadań bazujących na tutoring i coachingu
S. Dylak	<ul style="list-style-type: none"> • wypracowanie formuły prowadzenia wykładów z zastosowaniem tez płynących z paradygmatu konstruktywistycznego (prezentowanie wiadomości w sposób umożliwiający studentom samodzielne budowanie własnych poglądów i wiedzy; otwartość na opinie/stanowiska studentów, dialog między wykładownicą a studentami) • opracowanie (wraz z zespołem) strategii kształcenia wyprzedzającego
A. Pobjewska	<ul style="list-style-type: none"> • wypracowanie (na kanwie propozycji M. Lipmana) autorskiego modelu warsztatów z dociekań filozoficznych, obejmującego dobór: celów/treści – bazujących na pytaniach/zasad/form/technik/ćwiczeń/pakietu środków dydaktycznych • zastosowanie rozwiązań dydaktycznych bazujących na myśleniu pytajnym podczas wykładów i ćwiczeń ze studentami
E. Józefowski	<ul style="list-style-type: none"> • wypracowanie autorskiego modelu metodycznego warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej, zawierającego opis celów/treści (trening wyobraźniowy pobudzający wyobraźnię twórczą/zadania plastyczne dla uczestników warsztatu związane z tym treningiem)/zasad/form/środków dydaktycznych wykorzystanych do jego realizacji

Źródło: badania własne.

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. Wywiad semistrukturyzowany to jedna z odmian wywiadu badawczego, którego celem jest „uzyskanie interpretacji sensów opisu świata przeżyć osoby udzielającej wywiadu” (Kvale 2014, s. 17). Zgodnie z zasadami warsztatowymi wywiad przeprowadzony został zgodnie z wcześniej przygotowanymi „dyspozycjami”, uwzględniającymi wymienione wcześniej (w problemie badawczym) kategorie doświadczeń badanych nauczycieli w twórczej pracy dydaktycznej. W nawiązaniu do przyjętej w badaniach postawy fenomenologicznej wobec doświadczeń badanych nauczycieli oprócz pytań badawczych i związanych z nimi dyspozycji do wywiadu nakreślonych przed rozpoczęciem badań – również w ich trakcie pozostawałam otwarta na nowe wątki podejmowane przez narratorów, ważne dla analizowanego przeze mnie zagadnienia. Poszczególne wywiady trwające od 1,5 do 3,5 godziny poddane zostały następnie transkrypcji, a spisany tekst wraz z zapisem cyfrowym stanowiły materiał empiryczny, który podlegał dalszej interpretacji. W procesie tym zastosowany został model Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej (*Interpretative Phenomenological Analysis – IPA*). Głównym celem badaczy posługujących 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, 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) (Smith, Pietkiewicz 2012, 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 Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej korespondują z wymaganiami stawianymi badaczowi w teoretyczno-metodologicznym podejściu do badania twórczej pracy kreatywnych osób wypracowanym przez H.E. Grubera. W prowadzonych przeze mnie badaniach wywiady semistrukturyzowane dostarczyły bogatego i różnorodnego w swojej treści materiału empirycznego na temat doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej. Płynąca z nich wiedza wzbogacona została wynikami analizy dokumentów obejmującej treść publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych nauczycieli akademickich (książki, artykuły, broszury dla studentów). Źródła te dostarczyły wielu cennych informacji o specyfice

i właściwościach rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli, co również stanowiło treść problemów badawczych. W projekcie zastosowano także analizę zdjęć z prowadzonych przez nauczycieli zajęć dydaktycznych ze studentami, a także warsztatów i szkoleń popularyzujących wprowadzane rozwiązania. Niektóre zdjęcia przedstawiały również wytwory artystyczne, jakie powstały podczas zajęć ze studentami. Stanowiły one niezastąpioną ilustrację ustnych relacji nauczycieli w wywiadach oraz dopełnienie informacji zawartych w analizowanych publikacjach ich autorstwa. W odniesieniu do zdjęć formułowane było pytanie: „co przekazuje treść tego zdjęcia na temat twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli?”

Zastosowane w badaniach metody badań pozwoliły na zgromadzenie porównywalnego i zróżnicowanego materiału badawczego umożliwiającego wieloaspektowe zgłębienie: doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej oraz poznanie specyfiki i właściwości proponowanych przez nich rozwiązań dydaktycznych.

„Splot aktywności” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich

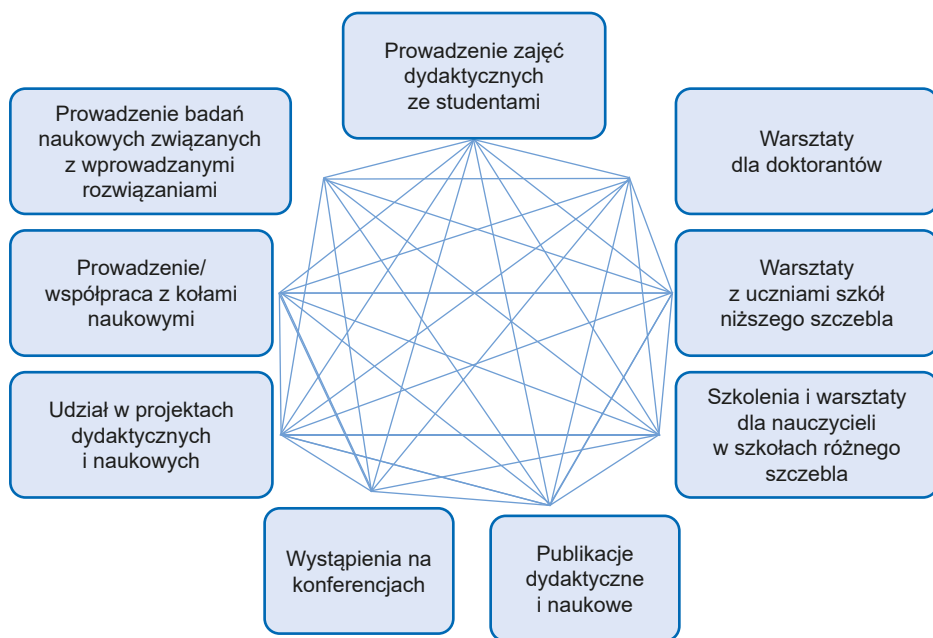
Przeprowadzona – najpierw wertykalna, a następnie horyzontalna – analiza uzyskanych wyników badań pozwoliła stwierdzić wiele podobieństw w twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli. Jedną z wyraźnie zarysowujących się prawidłowości w tym obszarze jest ich angażowanie się w liczne formy aktywności związane z wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych wprowadzanych do pracy ze studentami.

Najczęściej powtarzające się w repertuarze działań badanych nauczycieli aktywności (zob. rysunek 1) łączą się ze sobą i wzajemnie przenikają, tworząc specyficzny splot działań związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych związanych z preferowaną: strategią, koncepcją, metodą kształcenia.

Oprócz aktywności powtarzających się we wszystkich przypadkach, niektórzy badani dydaktycy podejmują także inne działania mające na celu propagowanie wprowadzanych rozwiązań dydaktycznych. Należą do nich m.in. prowadzenie bloga (S. Czachorowski), projektowanie kursów online (W. Glac, A. Kowalkowska, M. Kuciapski), prowadzenie zajęć na uniwersytetach dla dzieci (S. Czachorowski), organizacja tzw. dni nauki i innych imprez popularyzujących wiedzę, organizacja studiów podyplomowych (M. Markiewicz, A. Pobjewska), działalność w stowarzyszeniach (M. Mochocki) i inne.

W większości analizowanych przypadków różnorodne, podejmowane przez nauczycieli działania związane z wymyśleniem, wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych przenikają wszystkie obszary roli zawodowej nauczyciela akademickiego: dydaktyczny, naukowy/badawczy, organizacyjny i wychowawczy, składając się na ich całościową, twórczą pracę.

Eksplanację dla podejmowania przez badanych nauczycieli wielu różnych aktywności związanych z realizowaną przez siebie twórczą pracą można odnaleźć w teorii ESA H.E. Grubera. Badacz przekonuje, że typowe dla osób wykonujących twórczą pracę jest angażowanie się w różne formy aktywności związane z nadrzędnym jej celem i nazywa tę prawidłowość „siecią przedsięwzięć”. Według niego jest to powszechne wśród twórców mieć szereg projektów w toku i w umyśle (Gruber 1989). Co więcej, wraz z uruchomieniem procesu twórczej pracy związane z nią pomysły i projekty mnożą się, a środki służące osiągnięciu ogólnego celu stają się coraz liczniejsze i bardziej złożone (Gruber, Wallace 2005).



Rysunek 1. Splot najczęstszych aktywności związanych z wymyśleniem, wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych przez badanych nauczycieli akademickich

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że zarówno rdzeniem, wokół którego gromadzone są poszczególne, liczne formy działania badanych nauczycieli, jak i silnym ich spoiwem jest synergiczne połączenie następujących czynników: 1) pasji nauczycieli, 2) chęci własnego – również poprzez tę pasję – rozwoju, 3) głównego celu przyświecającego realizowanej przez siebie pracy dydaktycznej („Uczyć inaczej”), 4) postawy twórczej związanej z dążeniem do opracowywania własnych rozwiązań/modyfikowania istniejących, a także 5) chęci ich popularyzowania – „przekazywania dalej”, co z kolei wiąże się z towarzyszącym nauczycielom poczuciem, że są one nowe/wartościowe/użyteczne/efektywne/inne od znanych dotychczas sposobów kształcenia. Czynniki te wzajemnie i interaktywnie łączą się ze sobą, stanowią rdzeń twórczej pracy realizowanej w różnych formach działania, które przybierają postać systemowo zbudowanego „splotu aktywności”.

Niektóre z podejmowanych przez badanych aktywności są typowe dla realizowanej przez nich roli zawodowej (wykłady, ćwiczenia, badania, publikacje, udział w konferencjach), inne są wynikiem podejmowanych przez nich inicjatyw (warsztaty, zajęcia ze studentami w kołach naukowych, uczniami w szkołach niższego szczebla, akcje związane z edukacją pozaformalną itp.). Niektórzy badani nauczyciele podejmują też aktywności związane z propagowanymi przez siebie rozwiązaniami – bez wynagrodzenia, np. K. Witerska – zajęcia z dramy w ramach wolontariatu z dziećmi, M. Mochocki – organizacja warsztatów dla dzieci, „historycznych opraw” do ważnych uroczystości w mieście, Z. Zaorska – akcje dla seniorów, S. Czachorowski – akcje tematycznego „malowania dachówek” z młodzieżą, prowadzone ze studentami procesy tutorskie – A. Kowalkowska, wykłady i warsztaty dotyczące gamifikacji w edukacji – W. Glac.

Badani nauczyciele otrzymują także wiele propozycji prowadzenia wykładów, warsztatów i szkoleń z różnych instytucji związanych z edukacją (K. Witerska, K. Lasocińska, Z. Zaorska, M. Markiewicz, M. Mochocki, A. Kowalkowska), programowaniem (M. Kuciapski) i sztuką (E. Józefowski, E. Dul-Ledwośńska). Propozycje te badani postrzegają często jako nową możliwość zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności, a przy okazji jako szansę na dalsze satysfakcjonujące ich rozwijanie, co z kolei wiąże się z ich pasją i zainteresowaniami. Bywa, że decydują się na przyjęcie takich propozycji ze względu na jawiącą się możliwość wprowadzenia w życie niezrealizowanych dotąd pomysłów. Wykorzystują szanse, podejmują wyzwania. W ten sposób repertuar realizowanych przez nich aktywności poszerza się i wzbogaca o kolejne

działania, a jednocześnie rośnie liczba wymyślonych i wdrożonych przez nich propozycji dydaktycznych.

Jak wyjaśnił H.E. Gruber, osoby wykonujące twórczą pracę chętnie zgadzają się na realizację nowych, umożliwiających im twórcze działania zadań, które traktują jako wyzwania, aktywnie i śmiało wychodząc im naprzeciw (Gruber 1989). Według badacza właśnie podejmowanie i zgadzanie się na realizację twórczych zadań odróżnia twórców od innych ludzi wolących poczucie bezpiecznej stagnacji. Typowe okazuje się również wykorzystywanie przez osoby wykonujące twórczą pracę nadarzających się okazji do twórczych działań, które badacz określa jako „chwytanie szans” (Gruber 1989).

Niektóre aktywności realizowane są przez dydaktyków w sposób regularny (prowadzenie zajęć, warsztatów), inne – np. wystąpienia/organizacja konferencji, udział w projektach i grantach dydaktycznych i badawczych – angażują ich co pewien czas. Mają jednak również powtarzalny wymiar. Działania te wspólnie tworzą specyficzny splot aktywności, stanowiący rozbudowany system twórczej pracy badanych nauczycieli akademickich.

W przypadku badanych nauczycieli można stwierdzić, że kilka powtarzających się aktywności tworzy w miarę stały, umacniający się przez lata system twórczej pracy. W splocie podejmowanych przez nich aktywności pojawiają się także działania jednorazowe – akcyjne lub też powtarzające się „co pewien czas”, do których badani nauczyciele wracają – jeśli nadarza się ku temu okazja.

Według H.E. Grubera swoista sieć przedsięwzięć, w jakie angażuje się osoba wykonująca twórczą pracę, ewoluuje w jej toku. Jedne aktywności pojawiają się, inne ulegają zakończeniu wraz z realizacją konkretnych zadań w projekcie (Gruber 1989, s. 22). Badacz zwraca także uwagę na dynamikę sieci przedsięwzięć, w jaką zorganizowana jest twórcza praca jednostki. Wiąże się ona z tym, że kilka z nich może być aktywnych w tym samym czasie, ale istnieją też pewne przedsięwzięcia, które przechodzą „w stan uśpienia”, a wiążą się z przerwaniem regularnej realizacji działań w jego obrębie. Dowodem uzasadniającym „uśpienie”, a nie zaprzestanie działania, jest fakt, że gdy osoba wznawia przerwana aktywność, to nie rozpoczyna swoich działań „od początku”/„od zera”, ale wykorzystuje wykonaną wcześniej pracę. Badacz uważa, że zarówno nieaktywne, jak i aktywne sektory sieci przedsięwzięć przyczyniają się do utrzymania przez twórczą osobę własnej koncepcji działań, co jest niezbędne do realizowania twórczej pracy (Gruber, Wallace 2005).

W odniesieniu do działań tworzących splot aktywności, w które zaangażowani są badani dydaktycy daje się zauważyć prawidłowości, które scharakteryzowane zostaną w dalszej części tekstu.

Progresywny obieg nowych rozwiązań dydaktycznych w splocie aktywności związanych z ich wdrażaniem i popularyzowaniem

Splot aktywności związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych wiąże się z ciągłym ich „obieganiem” między różnymi aktywnościami. W obiegu tym następują powtórzenia proponowanych rozwiązań, niekiedy w tej samej – najczęściej jednak w zmienianej na potrzeby danej aktywności (wykład/ćwiczenia/warsztat/szkolenie/przygotowywanie artykułu/wystąpienia na konferencję itp.) formie oraz z uwzględnieniem specyfiki odbiorców (studenci, doktoranci, uczniowie, nauczyciele, rodzice itd.). Powtórzenia te sprawiają, że wypracowane przez nauczycieli propozycje ewoluują, są modyfikowane poprzez dodawanie/odejmowanie tworzących je elementów, wprowadzanie zmian w odniesieniu do: procedury, treści poszczególnych zadań/ćwiczeń, zastosowanie innych środków dydaktycznych itp. Mimo powtórzeń proponowanych rozwiązań badani dydaktycy nie dążą do zamknięcia ich w stały model czy algorytm. Chcą je – a przy okazji i siebie – dalej rozwijać.

Zarysowując się prawidłowość w twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich wyjaśnił Richard Brower. Uważa on, że ewolucja rozwiązań będących wynikiem twórczej pracy jest jej cechą znamioną. Proces ten przyjmuje bowiem postać wieloaspektowej transformacji (modyfikacji, doskonalenia, restrukturyzowania) produktu twórczego wpływając tym samym na ewolucyjność całej pracy twórczej realizowanej przez jednostkę. Ewolucja ta jest rezultatem długotrwałego procesu interakcji między osobą, pracą jego umysłu, wytworem i środowiskiem społecznym, w którym realizuje swoje działania (Brower 2003, s. 61–62).

Progresywny obieg rozwiązań dydaktycznych w splocie aktywności, w które angażują się dydaktycy, przyczynia się zatem do ich modyfikowania, rozbudowywania, doskonalenia, a także do generowania nowych propozycji związanych z nowymi, kolejnymi formami podejmowanych aktywności.

Transfer wiedzy, doświadczeń i umiejętności między realizowanymi aktywnościami

W procesie podejmowania wielu różnych działań związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem stosowanych rozwiązań dydaktycznych następuje aktywne przenoszenie wiedzy i umiejętności pomiędzy poszczególnymi aktywnościami. Pierwsze zastosowanie danego rozwiązania następuje najczęściej

„na sobie” lub w „testowej” grupie studentów podczas zajęć dydaktycznych. Przyjmuje ono postać swoistego sprawdzenia, czy i jak to działa. Jak opisał to dr hab. S. Czachorowski: „Nie chcę pokazywać studentom tylko tego, co wyczytam, ale najpierw na sobie sprawdzić. Jeśli jest coś takiego, to nie tylko im pokażę, że w świecie jest, bo wyczytałem, ale samemu spróbuję, jak to działa. I do tego przychodzi pewna refleksja, czy to wszystko tak działa”.

Podobnie o testowaniu i stopniowym wprowadzaniu nowych rozwiązań dydaktycznych mówi także dr A. Kowalkowska: „Różne rozwiązania testuję najpierw na sobie, potem na małej grupie i powoli, powoli... dalej”.

Pomyślne wykorzystanie danego rozwiązania dydaktycznego związane z osiągnięciem założonych przez nauczyciela celów kształcenia oraz pozytywnymi reakcjami zwrotnymi studentów wiąże się z impulsem do zastosowania go w kolejnych grupach studentów, a następnie wśród innych odbiorców: doktorantów, uczniów, nauczycieli.

Każdorazowe zastosowanie danego rozwiązania w takiej samej lub zmodyfikowanej na potrzeby zajęć/specyfiki odbiorców formie wiąże się z wykorzystaniem przez badanych nauczycieli dotychczasowej wiedzy i umiejętności badanych oraz w zamian ich wzbogaceniem w wyniku danego doświadczenia. Stan taki prowadzi do kolejnej wyłaniającej się z badań prawidłowości twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, jaką jest progres wiedzy i umiejętności badanych nauczycieli następujący w wyniku ich „wielokrotnego stykania się” z proponowanymi przez nich rozwiązaniami w realizowanym przez siebie splotie aktywności.

Okazuje się, że przenoszenie wiedzy między różnymi podejmowanymi przez jednostkę działaniami jest typowe dla twórczej pracy. Jak pisze H.E. Gruber, „owoce pracy” uzyskane z jednych projektów można zastosować do wykonywania innych, podobnie jest ze sposobami działania i wiedzą, która nabyta w jednym działaniu może zostać wykorzystana w innym. Wszystkie te aktywności łączą się w ten sposób ze sobą w sieć strukturyzującą twórczą pracę (Gruber, Wallace 2005). W obrębie tej sieci zachodzi ciągła reorganizacja wiedzy jednostki (Brower 2003). Z czasem osoby realizujące twórczą pracę uwiklaną w sieć związanych z nią przedsięwzięć, projektów i zadań stają się dobrze wykwalfikowanymi „zonglerami” w swojej dziedzinie (Gruber, za: Lavery 1993).

Działania badanych dydaktyków okazują się dla innych niejednokrotnie inspirujące i fascynujące. Nie kończą się wraz z zakończeniem wykładu/warsztatu/szkolenia. Często „żyją” dalej i są wykorzystywane przez kontynuatorów ich wizji i sposobów kształcenia. Należą do nich zarówno studenci, doktoranci, animatorzy, jak i nauczyciele szkół różnych szczebli, czytelnicy publikacji

dydaktycznych i naukowych autorstwa badanych nauczycieli, niekiedy także i rodzice, którzy w tych właśnie rozwiązaniach dostrzegają wartość dydaktyczną, wychowawczą (zob. rysunek 2). Ilustracją opisanej tendencji jest wypowiedź prof. zw. dr hab. Aldony Pobjowskiej:

Od niektórych moich byłych studentów, którzy są obecnie asystentami, słyszałam kilkakrotnie, że uczestnictwo w moich metodycznych zajęciach wyznaczyło ich styl prowadzenia zajęć. Kilku absolwentów dziękowało mi za naukę pracy metodą warsztatową. Tylko dzięki tej umiejętności dostali bowiem swoją pierwszą po studiach pracę: w Domu Kultury, w organizacji pozarządowej, przy realizacji projektów europejskich, a nawet na wydziale humanistyki niemieckiego uniwersytetu. Jeden z moich byłych studentów, pracownik naukowy angielskiego uniwersytetu, prowadzi tą metodą seminaria ze swoimi studentami.



Rysunek 2. Dyfuzja rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez nauczycieli poprzez splot związanych z nimi aktywności, w które są zaangażowani

Źródło: badania własne.

W podobny sposób o satysfakcjonującej kontynuacji zaproponowanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych przez studentów-uczestników zajęć mówi dr Michał Mochocki:

Ekstremalnie pozytywny był mail, który dostałem od studenta dwa lata po zakończeniu zajęć zgrywalizowanych na anglistyce. On potem też uczył angielskiego jako lektor i przeniósł tam te mechanizmy grywalizacyjne, które poznał z pozycji studenta u nas. I napisał maila, w którym przypomniał, że zrobił dwa projekty, które do dzisiaj wpisuje sobie w CV, że żaden inny wykładowca nie dał mu takiej możliwości, że to były fajne, przydatne projekty, które potem wzbogacają portfolio zawodowe. Opisał, jak wprowadzenie grywalizacji pomogło mu odnieść duży sukces w pracy lektora, do tego stopnia, że kiedy później przestał pracować w tej szkole to pod wpływem prośb rodziców zaproszono go, żeby wrócił i nauczył innych lektorów, jak to robić.

Wiele inicjatyw: wiele źródeł satysfakcji i energii do wielu działań

Wdrażanie i popularyzowanie proponowanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych sprawia badanym nauczycielom akademickim przyjemność, rodzi satysfakcję z dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami ze studentami, doktorantami, uczniami szkół różnych szczebli, nauczycielami i innymi zainteresowanymi dydaktyką osobami. Udane inicjatywy, zrealizowane projekty, pozytywne reakcje zwrotne ze strony odbiorców zajęć i szkoleń sprawiają jednak, że zwrotnie czerpią z nich energię do podejmowania kolejnych form aktywności. Jak mówi dr M. Markiewicz: „Jeżeli jest tak wiele aktywności, to i entuzjizm również jest większy”.

Podobnie wypowiada się dr K. Lasocińska: „Jeżeli chodzi o biografię, to jest to, co mnie interesuje, to jest dla mnie przyjemne, to nie jest taka robota i harówka. Nie robię tego wbrew sobie”.

Twórczy dydaktycy bywają zmęczeni, pojawia się w nich niekiedy poczucie przeciążenia podejmowanymi działaniami, ale nie porzucają ich całkowicie. Rezygnują z niektórych aktywności, hierarchizują je, wyznaczając sobie priorytety i działania mniej istotne, poszukują skuteczniejszych sposobów organizacji czasu, ale nie porzucają tego, co robią. W przypadku badanych nauczycieli nie tylko cel własnej pracy dydaktycznej, lecz także inne związane z nim i wzajemnie połączone ze sobą czynniki, takie jak: pasja, chęć własnego rozwoju, postawa twórcza „przytrzymują” nauczycieli w obranym przez nich kierunku działań, dopuszczając niekiedy przerwę w działaniach, ale nie pozwalając na całkowite od nich odejście.

Twórca teorii ESA uważa, że sieć przedsięwzięć, w jakie zaangażowana jest osoba wykonująca twórczą pracę pozwala jej wybierać zadania tak, aby dopasować je do różnych nastrojów i potrzeb (Gruber 1989). Sieć ta poprzez różnorodność podejmowanych w niej działań pomaga osobie przewycięzać chwile zwątpienia, utraty nadziei i frustracji wynikającej z niepowodzeń w realizacji poszczególnych zadań. Zgodnie z opinią badacza w zbiorze podejmowanych przez twórczą osobę aktywności znajdują się ważne elementy strukturalne pozostające takie same w przypadku przemian afektywnych (Gruber 1985). Pozwala to twórczym osobom na przewycięzanie kryzysów i kontynuowanie podjętej pracy zgodnie z jej nadrzędnym celem (Gruber, Wallace 2005).

„Trzeba i warto! robić to, co się lubi” – podejście zadaniowe do satysfakcjonujących działań

Aby sprostać wszystkim wyznaczonym sobie działaniom, badani dydaktycy podchodzą do nich zadaniowo. Wiedzą, że do tego typu aktywności i twórczej pracy nikt ich nie zmuszał, że są to ich własne pomysły, inicjatywy, które nawet jeśli czasowo wiążą się z poczuciem przeciążenia, to trzeba i warto je wykonać. Nie tylko dlatego, by nie zawieść studentów, ale przede wszystkim siebie. Satysfakcjonująca dla badanych nauczycieli jest dobrze wykonana, twórcza i skuteczna praca. Na taki jej obraz – przede wszystkim we własnych oczach – pracują, wykonując swoje działania z zaangażowaniem i pomysłowością.

Howard E. Gruber charakteryzuje osobę wykonującą twórczą pracę jako trwale zaangażowanego pracownika. W podejmowanych działaniach towarzyszy mu motywacja zadaniowa. Badacz dodaje jednak, że zbiór realizowanych przez nią zadań jest jednocześnie częścią jej „ego”. Przekonuje, że w przypadku tych osób adekwatne staje się stwierdzenie, że aby być sobą, trzeba wykonywać te działania, i odwrotnie, aby je wykonywać, również trzeba być sobą (Gruber 1989).

Przenikanie aktywności zawodowych do życia prywatnego

Podejmowanie tak wielu form aktywności związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych wiąże się z przenoszeniem przez dydaktyków części związanych z nimi działań do domu, gdzie nie tylko piszą artykuły, książki, przygotowują wystąpienia na konferencje, lecz tak-

że sprawdzają zadania wykonywane przez studentów w ramach alternatywnych rozwiązań dydaktycznych (np. gamifikacji). Również w domu często wymyślają i opracowują nowe rozwiązania dydaktyczne (ćwiczenia, techniki, gry, zadania dla studentów). Ich praca dydaktyczna nie kończy się wraz z zakończeniem zajęć ze studentami. Trwa i łączy się nie tylko z innymi podejmowanymi przez nich formami działalności edukacyjnej, lecz także z ciągłą otwartością na nowe, inspirujące do kolejnych pomysłów bodźce płynące z różnych źródeł, w tym ze środowiska, w którym żyją i pracują. Wymyślanie/wdrażanie i propagowanie preferowanych rozwiązań dydaktycznych zajmuje ważną część ich życia, w wielu przypadkach (M. Mochocki, K. Witerska, K. Lasocińska, Z. Zaorska, M. Markiewicz) w znacznym stopniu je wypełniając.

W przypadku osób wykonujących twórczą pracę tradycyjny podział na życie i pracę zostaje przełamany (Vidal 2003, s. 77). Jak podkreślił Richard Florida (2010, s. 35–36), pisarze, artyści, muzycy, naukowcy i wynalazcy często mają zmienne i nieregularne godziny pracy, pracują także w domu. Kreatywność wpisana w realizowaną przez nich twórczą pracę nie jest czymś, co można włączyć i wyłączyć o określonym czasie (Florida 2010, s. 36). Dzieje się tak dlatego, że osoba wykonująca twórczą pracę angażuje swoje myśli i działania wokół naczelnego celu swojej pracy i związanych z nią licznych, podejmowanych przedsięwzięć (Gruber 1989, s. 13; Gruber, Wallace 2005, s. 52).

Nasylenie różnych form aktywności proponowanymi przez siebie rozwiązaniami

We wszystkich podejmowanych przez badanych nauczycieli różnych formach działania uwikłanych w splot aktywności, związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych, pojawia się motyw stanowiący wyróżnik, a zarazem obszar ich twórczej pracy. Jest to wybrana przez nich: strategia/koncepcja/metoda kształcenia, w której obszarze proponują własne rozwiązania.

Działania podejmowane przez badanych nauczycieli akademickich są tymi motywami nasycone, stają się dla nich charakterystyczne i przyczyniają się do swoistej rozpoznawalności tych osób w środowisku szkół wyższych. W niektórych przypadkach wychodzą poza obszar pracy zawodowej i przenikają także do działań prywatnych (M. Mochocki), w tym również wychowawczych wobec własnych dzieci (A. Pobojevska, K. Witerska, M. Mochocki, M. Markiewicz) i wnuków (Z. Zaorska).

Podsumowanie

Splot aktywności związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych przez badanych nauczycieli rozwiązań dydaktycznych stanowi dystynktywną właściwość realizowanej przez nich twórczej pracy. Analiza jego struktury pozwala stwierdzić nie tylko ilość i treść podejmowanych przez dydaktyków aktywności, lecz także zobaczyć sylwetki ich wykonawców: zaangażowanych, intensywnie, ale z satysfakcją i przyjemnością pracujących nauczycieli akademickich, którzy chcą „uczyć inaczej”, wymyślają/wdrażają i popularyzują proponowane przez siebie rozwiązania dydaktyczne, rozwijając w ten sposób nie tylko wiedzę, umiejętności i kompetencje studentów, lecz także własną wiedzę, umiejętności, kompetencje i pasję – bez której nie powstałyby ani przedstawione w tym artykule rozwiązania dydaktyczne ani związane z ich implementacją i dystrybucją splot wzajemnie powiązanych z sobą aktywności.

BIBLIOGRAFIA

- Bertalanffy L. (1960), *General Systems Theory*, New York: Foundation Development.
- Brower R. (2003), *Constructive Repetition, Time and the Evolving System Approach*, „Creativity Research Journal”, Special issue: „Festschrift for Howard E. Gruber”, 1 (15).
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2014), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, w: *Metody badań jakościowych*, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duraj-Nowakowa K. (1992), *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Florida R. (2010), *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Gruber H.E. (1980), *And the Bush Was Not Consumed: The Evolving Systems Approach to Creativity*, w: *Towards a Theory of Psychological Development*, S. Modgil, C. Modgil (red.), Windsor: NFER Publishers.
- Gruber H.E. (1985), *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, „Archives de Psychologie”, 54.

- Gruber H.E. (1988), *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, „Creativity Research Journal”, 1.
- Gruber H.E. (1989), *Creativity and Human Survival*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), New York: Oxford University Press.
- Gruber H.E. (1989), *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), New York: Oxford University Press.
- Gruber H.E., Davis S.N. (1988), *Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving Systems Approach to Creative Thinking*, w: *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, R.J. Sternberg (red.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber H.E., Wallace D.B. (2005), *The Case Study Method and Evolving Systems Approach for Understanding Unique Creative People at Work*, w: *Creativity, Psychology and The History Of Science*, „Boston Studies In The Philosophy Of Science”, H.E. Gruber, K. Bödeker (red.), Boston: Springer 2005.
- https://www.ted.com/talks/wojciech_glac_gamifikacja_w_educacji_gamification_in_education (data dostępu: 24.04.2020).
- Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSIP.
- Kuciapski M. (2018), *Wielopłaszczyznowa integracja e-nauczania z akademicką praktyką dydaktyczną – studium przypadku uczelni University of Houston-Downtown*, „E-mentor”, 1 (73).
- Kvale S. (2014), *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Lavery D. (1993), *Creative Work: On the Method of Howard Gruber*, „The Journal of Humanistic Psychology”, 33 (2).
- Markiewicz M., Bednarz J. (2013), *Application of Case Study Method*, w: *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*, W. Bizon, A. Poszewiecki (red.), Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Nęcka E. (2005), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Rostan S.M. (2003), *In the Spirit of Howard E. Gruber's Gift: Case Studies of Two Young Artists' Evolving Systems*, „Creativity Research Journal” 2003, nr 1 (15).
- 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).

- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Sopot: GWP.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świągulska M. (2011), *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk*, w: *Biografia i badanie biografii, Uczenie się z biografii innych*, E. Dubas, W. Świtalski (red.), Łódź: Wydawnictwo UŁ, t. 2.
- Vidal F. (2003), *Contextual Biography and the Evolving System Approach to Creativity*, „Creativity Research Journal”, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, nr 1 (15), Routledge.
- Wallace D.B. (1989), *Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), New York: Oxford University Press.
- Witerska K. (2011), *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa: Difin.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie fragmentu wyników badań nad twórczą pracą dydaktyczną nauczycieli akademickich zrealizowanych za pomocą deskryptywnego studium indywidualnych przypadków i przy wykorzystaniu teoretyczno-metodologicznej koncepcji ESA Howarda E. Grubera. Opracowanie zawiera opis i interpretację wyłaniającej się z badań prawidłowości związanej z angażowaniem się badanych nauczycieli akademickich w liczne formy aktywności związane z wdrażaniem i popularyzowaniem wymyślanych/pioniersko adaptowanych/twórczo modyfikowanych przez nauczycieli rozwiązań dydaktycznych w obszarze: strategii/koncepcji/metod/technik kształcenia oraz wykorzystywanych w tym procesie środków dydaktycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel akademicki, twórcza praca dydaktyczna, teoria ESA

SUMMARY

The aim of this article is to present a part of the research results on the creative didactic work of academic teachers conducted using the descriptive case studies and theoretical-methodological concept of “ESA” by Howard E. Gruber. The paper contains a description and interpretation of the regularity emerging from research related to the involvement of the examined academic teachers in numerous forms of activity connected with the implementation and dissemination of didactic solutions

invented/adapted for the first time/creatively modified by teachers in the area of: strategies/concepts/methods/teaching techniques and didactic means used in this process.

KEYWORDS: academic teacher, creative didactic work, ESA theory

ZOFIA OKRAJ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 6.05.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 12.12.2020; 15.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020