

# e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE  
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJ KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2023, nr 5 (102)



Okraj, Z. (2023). Twórcze nauczanie i nauczanie do twórczości w doświadczeniach wykładowców innowatorów. *e-mentor*, 5(102), 38–47. <https://doi.org/10.15219/em102.1637>



Zofia  
Okraj

## Twórcze nauczanie i nauczanie do twórczości w doświadczeniach wykładowców innowatorów

### Creative teaching and teaching to creativity in the experiences of lecturers-innovators

#### Abstract

Teaching students creatively and teaching them to creativity in the realities of the university requires from the academic teachers: willingness, invention, knowledge, skills and their own creative competences. Their highest level – related to the teacher's professional creativity – is the innovative activity related to the implementation of new didactic solutions into academic didactics. These innovations are the result of many years of creative didactic work carried out by academic teachers. This text contains excerpts from the results of research on the experiences of Polish academic teachers-innovators who have implemented new and valuable paradigms, strategies, concepts, models, workshops, teaching techniques, as well as accompanying didactic means and methods of student assessment, which are useful in the context of the course and outcomes of education. The theoretical and methodological concept of ESA (The Evolving Systems Approach to Creative Work) by Howard E. Gruber was used in the qualitative research. The use of multiple case studies, semi-structured interviews and analysis of the content of publications by the surveyed teachers and photos from classes conducted with students allowed the researcher to learn about the determinants of the creative work of teachers-innovators. One of the distinguishing features of the didactic workshops created by the surveyed teachers is creative teaching and teaching to creativity. In this process, the surveyed innovators use many didactic solutions, including those developed by themselves. The aim of this study is to describe and characterize them, as well as to inspire other academic teachers to activate students' creative thinking, which – as the research shows – can be a creative, attractive and rewarding activity for both students and teachers.

**Keywords:** didactic innovation, creative thinking, creative teaching, teaching to creativity, ESA theory

---

#### Wprowadzenie

---

Każdy nauczyciel akademicki rozpoczynając pracę ze studentami i zapoznając się z celami i treściami kształcenia poszczególnych przedmiotów nakreśla również swoją wizję realizacji zajęć dydaktycznych. Obszar metodyczny zajęć związany z tym jak/jakimi sposobami osiągnąć zamierzone cele kształcenia jest płaszczyzną wolności i wyboru wykładowcy. To od niego zależy, którą drogą pójdzie i jaki model nauczania – uczenia się wybierze: podający (np. wykład klasyczny, pokaz w postaci prezentacji PowerPoint) czy problemowy (np. twórcza dyskusja, metoda projektów, drama). Jak pisze Sajdak:

uniwersytecka wolność nauczania polega na tym, iż nauczyciel może dokonać wolnego wyboru w zakresie projektowania autorskiej propozycji dla studenta – projektu przedmiotu, doboru treści, wyboru metody, formy, środków etc. Wreszcie układania własnych relacji ze studentami. Ważne, by były to wybory wolne, ale i dokonywane ze świadomością możliwości alternatywnych. (2013, s. 19)

Wielokrotnie współcześnie podkreśla się konieczność rozwijania kreatywności studentów jako zdolności, która pomoże im rozwiązywać różnego rodzaju problemy nie tylko aranżowane przez wykładowcę na potrzeby zajęć dydaktycznych, ale i te generowane przez codzienne życie prywatne i zawodowe. Z drugiej strony nie jest to imperatyw, który narzuca nauczycielom akademickim konieczność twórczego nauczania czy też nauczania do twórczości. Jest to ich decyzja wynikająca z postawy twórczej<sup>1</sup>, zamiłowania do twórczej pracy<sup>2</sup> i przekonania o słuszności takiej właśnie ścieżki kształcenia.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie – na podstawie przeprowadzonych badań – specyfiki i przejawów twórczego nauczania i nauczania do twórczości w przypadkach nauczycieli akademickich, którzy wprowadzają i popularyzują innowacyjne rozwiązania dydaktyczne w polskiej dydaktyce akademickiej.

### Twórcze nauczanie a nauczanie do twórczości

Twórcze nauczanie (*teaching creatively*) definiowane jest jako „takie podejście dydaktyczne, które czyni z procesu uczenia się działanie bardzo interesujące, zajmujące (a nawet ekscytujące) i efektywniejsze niż tradycyjne. To również rozwijanie i modyfikowanie materiałów i sposobów nauczania, które rozbudzają zainteresowania uczniów i ich motywację do uczenia się” (Szmidt, 2013, s. 26). Wybór przez nauczyciela takiego typu nauczania wobec uczniów/studentów wiąże się z zastosowaniem przez niego specyficznej protwórczej metodyki kształcenia obejmującej: podejście (problemowe a nie podające), cele (stymulowanie twórczego myślenia), treści (nie podane w sposób gotowy, ale pozostawiające pole do własnych poszukiwań, uzupełnień i odkryć), zasady (głównie psychodydaktyczne zasady pomocy w tworzeniu – por. Szmidt, 2003), formy (grupowa, mieszana), metody (drama, twórcze dyskusje, metoda projektów, gry dydaktyczne, *case study* itp.) oraz środki dydaktyczne wspomagające twórcze myślenie uczestników procesu kształcenia, czyli myślenie ukierunkowane na poszukiwanie rozwiązań różnego rodzaju problemów.

Niezmiernie ważnym aspektem myślenia twórczego jest myślenie dywergencyjne (Guilford, 1978; Szmidt, 2005, s. 33) polegające na „wytwarzaniu licznych pomysłów w odpowiedzi na problem natury otwartej” (Nęcka, 2001, s. 26). Głównymi wyznacznikami myślenia dywergencyjnego są: płynność, giętkość i oryginalność myślenia pozwalające na generowanie wielu różnych oraz nietypowych pomysłów (Nęcka, 2001). Ważną cechą myślenia dywergencyjnego (roz-

bieżnego) jest również wrażliwość na problemy, czyli zdolność dostrzegania nowych problemów ułatwiająca człowiekowi wykrywanie luk w danej sytuacji, a przejawiająca się w zdolności do stawiania różnego rodzaju pytań (Krzywoń, 2003). W procesie twórczym związanym z poszukiwaniem pomysłów na rozwiązanie problemów oprócz myślenia dywergencyjnego ważne są również zdolność do używania analogii i wykorzystania metafory, przewyższanie sztywnych nawyków i nastawień, zdolność tworzenia połączeń (asocjacji) między obrazami myślowymi i pomysłami, umiejętność dostrzegania podobieństw w realnym świecie, fantazja oraz rozumowanie krytyczne (Nęcka, 2001, s. 71–72, 74). W procesie twórczym – na etapie wyboru jednego spośród wielu pomysłów – bierze udział również myślenie konwergencyjne (zbieżne) (Guilford, 1978; Szmidt, 2013).

Twórcze nauczanie ukierunkowane jest na nauczanie (do) twórczości (*teachnig for creativity*) (Szmidt, 2013), zwane również kształceniem ku twórczości (Sajdak, 2008), czyli rozwijanie w procesie nauczania – uczenia się zdolności uczniów/studentów do indywidualnego i grupowego twórczego myślenia oraz działania (Szmidt, 2013).

### Zarys procedury badań własnych

Zarówno na etapie planowania koncepcji badawczej, jak i analizy oraz interpretacji uzyskanych wyników badań zastosowano podejście teoretyczno-metodologiczne ESA. Teoria ta – wykorzystywana do badania twórczej pracy ludzkiej (por. Brower, 2003; Rostan, 2003) – powstała na bazie analiz poznawczych studiów przypadków realizowanych przez Grubera oraz jego współpracowników i uczniów (Gruber, 1989). Celem tych wieloletnich badań była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczego pomysłu poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki (Gruber, 1989). 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, 2001).

Podążając za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego w zrealizowanych przez autorkę badaniach zastosowana została strategia wielokrotnego studium przypadku (Yin, 2015).

<sup>1</sup> Postawa twórcza: „zespół dyspozycji twórczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania czy postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego oraz zaradne wdrażanie tych rozwiązań do praktyki życia codziennego” (Szmidt, 2013, s. 257).

<sup>2</sup> Twórcza praca: „celowo podejmowane, długoletnie działania mające na celu tworzenie nowych i wartościowych rozwiązań” (Gruber, 1989, s. 12–13).

Po uwzględnieniu różnych aspektów twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich i powstających w jej wyniku innowacji sformułowane zostały trzy główne 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 Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwrócono 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 również relacje rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji.

Ze względu na specyficzne wytwory i wdrożenia związane z twórczą pracą dydaktyczną nauczycieli akademickich: nowe paradygmaty, strategie, techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach sformułowano 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?

Jak podkreśla Nowak-Dziemianowicz (2014) badanie doświadczeń w narracji podczas wywiadu wiąże się z „retrospektywnym tworzeniem znaczeń – nadawaniem kształtu przeszłym doświadczeniom lub ich porządkowaniem. Dlatego obok opisu tego, co się wydarzyło, zawiera w sobie emocje, myśli i interpretacje” (s. 12). „Co więcej, badacz też nadaje sens, czyli znaczenie relacjom zasłyszanych od badanych” (s. 19). W tego typu badaniach jakościowych mamy więc do czynienia ze swoistym zetknięciem się perspektywy emic (perspektywa osoby badanej) i etic (perspektywa badacza wykorzystującego teorię do interpretacji relacji ze strony badanych) (Smith i Pietkiewicz, 2012).

W opisywanych badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich. W definiowaniu przypadków do badań wykorzystano wytyczne płynące z teorii ESA, zgodnie z którymi twórcza praca innowatora obejmuje

przynajmniej 5 lat działań ukierunkowanych świadomie na cel, jakim jest wdrożenie innowacji w danej dziedzinie<sup>3</sup>. Przyjęto również, że każda z osób biorących udział w badaniu będzie reprezentować pracę nad odmiennymi rozwiązaniami dydaktycznymi takimi jak: paradygmaty, strategie, koncepcje, metody, techniki, narzędzia dydaktyczne itp. Dobór osób do badań odbywał się z zastosowaniem 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). Pierwszą badaną osobą była nauczycielka akademicka – autorka modelu metodycznego dramy kreatywnej oraz kilkuset nowych technik dramowych. Ona poleciła do badań kolejną osobę – autorkę oryginalnego modelu warsztatów autobiograficznych. Ostatnim badanym był pionier i propagator wprowadzania paradygmatu konstruktywistycznego w kształceniu akademickim w Polsce.

W tabeli 1 przedstawione zostały wszystkie osoby, które wzięły udział w badaniach nad doświadczeniami w twórczej pracy dydaktycznej wraz z głównymi ich osiągnięciami w tym zakresie<sup>4</sup>.

Według Grubera celem badań nad twórczą pracą prowadzonych z wykorzystaniem studium indywidualnych przypadków jest zrozumięcie, jak ewaluowała praca twórcza poszczególnych osób (Rostan, 2003; Wallace, 1989). Dla każdej z nich z osobna istotne jest odkrycie „teorii jednostki” działającej w specyficznym kontekście obejmującym historyczno-społeczne okoliczności jej funkcjonowania (Vidal, 2003). Dlatego też pierwsza faza 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 obrębie wielokrotnego, deskryptywnego studium przypadku (Yin, 2015) dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (*Semi Structured Life World Interview*), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych obejmujących monografie i artykuły autorstwa badanych nauczycieli oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych, warsztatów i szkoleń przez nich prowadzonych.

Analizując książki i artykuły napisane przez badanych, a poświęcone proponowanym innowacyjnym rozwiązaniom dydaktycznym, zwrócono uwagę przede wszystkim na ich przedmiot i specyfikę (paradygmat, strategia kształcenia, model warsztatów, techniki itp.) a także wyróżniki metodyczne obejmujące: cele,

<sup>3</sup> Gruber (1989, s. 25) 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 czas przynajmniej 5 lat.

<sup>4</sup> Osoby biorące udział w badaniach wyraziły zgodę na ujawnienie ich personaliów.

treści, zasady, formy, metody, techniki, narzędzia, środki dydaktyczne wykorzystywane w związku z wdrażanymi rozwiązaniami dydaktycznymi).

W procesie analizy i interpretacji uzyskanego materiału badawczego 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 i Pietkiewicz, 2012, s. 362).

Warto wskazać również na ograniczenia wynikające z przyjętej procedury badawczej. W badaniach wzięli udział tylko polscy nauczyciele akademicki z uczelni z różnych miast (Łódź, Gdańsk, Wrocław, Olsztyn, Poznań). Wielogodzinne wywiady jakościowe wiązały się niekiedy z koniecznością kilkudniowych wyjazdów, podczas których prowadzone były bezpośrednie rozmowy z innowatorami. Badania okazały się czasochłonne i pracochłonne, ale zaowocowały zgromadzeniem pokaznego i zróżnicowanego materiału badawczego umożliwiającego zdobycie wiedzy na temat wyróżników warsztatu dydaktycznego wykładowców, w tym

jednego z najważniejszych, jakim jest twórcze nauczanie studentów i nauczanie ich do twórczości.

## Przejawy stymulowania twórczego myślenia przez badanych nauczycieli akademickich

Na podstawie studiów nad literaturą przedmiotu (m.in.: Ekiert-Grabowska, 1989; Gruber, 1989; Neil, 2009; Przyborowska, 2003; Schulz, 1990, 1994; Szempruch, 2013; Szmidt, 2003, 2013) przyjęto, że innowacje dydaktyczne to rozwiązania odnoszące się do paradygmatów, strategii, koncepcji, modeli, metod, technik kształcenia i środków dydaktycznych, które można oceniać jako: nowe dla ich autora i (przynajmniej) danej uczelni a przy tym wartościowe – a więc sprzyjające efektywnej realizacji zadań dydaktycznych i użyteczne, a więc możliwe do zastosowania w szkołach wyższych i innych placówkach ukierunkowanych na kształcenie osób dorosłych oraz na różnych zajęciach (wykład, ćwiczenia, konwersatoria). W tabeli 1 przedstawione zostały rozwiązania dydaktyczne proponowane przez badanych nauczycieli wraz z ich skrótową specyfikacją.

**Tabela 1**

*Rozwiązania dydaktyczne wypracowane/wdrażane przez badanych nauczycieli akademickich*

Lp.	Nauczyciel akademicki	Innowacje dydaktyczne wypracowane/wdrażane przez badanych nauczycieli akademickich
NA1	Kamila Witerska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nowe techniki dramy z wykorzystaniem:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– zadań stymulujących twórcze myślenie w ramach tzw. dramy kreatywnej (Witerska, 2011),</li> <li>– ruchu,</li> <li>– czynnika opresji i wyzwolenia,</li> <li>– multimediiów,</li> <li>– tańca.</li> </ul> </li> <li>• Autorskie ćwiczenia realizowane w obrębie technik dramowych.</li> <li>• Wypracowanie własnego modelu metodycznego prowadzenia warsztatów z wykorzystaniem dramy obejmującego cele, zasady, techniki, ćwiczenia, środki dydaktyczne.</li> <li>• Projektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć z zastosowaniem dramy.</li> </ul>
NA2	Stanisław Czachorowski	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wdrożenie do pracy dydaktycznej ze studentami zbioru technik kształcenia bazujących na myśleniu wizualnym:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– zmodyfikowane mapy myśli,</li> <li>– rysnotki (notatki rysunkowe/wizualne),</li> <li>– lapbooki (miniksiążki przygotowane z wykorzystaniem wielu technik plastycznych, technicznych i różnych materiałów takich jak: papier, sznurki, plastik, drewno itp., w zależności od inwencji autora),</li> <li>– grafonospekty (konspekty z wykorzystaniem rysunku/szkiców),</li> <li>– autorskie rysunki i animacje komputerowe podczas prezentacji multimedialnych na wykładzie,</li> <li>– tematyczne malowanie kamieni/dachówek/butelek,</li> <li>– teatr kamishibai.</li> </ul> </li> <li>• „Nauka w puszce”: rozwiązanie dydaktyczne stosowane podczas seminariów dyplomowych.</li> </ul>



Tabela 1 – cd.

Lp.	Nauczyciel akademicki	Innowacje dydaktyczne wypracowane/wdrażane przez badanych nauczycieli akademickich
NA3	Michał Mochocki	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorstwo scenariuszy gier fabularnych LARP i stosowanie ich podczas zajęć dydaktycznych ze studentami (Mochocki, 2013).</li> <li>• Zgamifikowany system oceniania studentów.</li> <li>• Zastosowanie wykresu Gantta do motywowania studentów do pracy i realizacji przez nich projektów.</li> <li>• Współtworzenie pionierskich studiów GAMEDEC dla twórców gier.</li> </ul>
NA4	Małgorzata Markiewicz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opracowanie formuły metodycznej dla zastosowania metody <i>case study</i> (por. Markiewicz i Bednarz, 2013).</li> </ul>
NA5	Kamila Lasocińska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorski model metodyczny zajęć z odniesieniami autobiograficznymi.</li> <li>• Opracowanie ćwiczeń z wykorzystaniem autobiografii i storytellingu.</li> <li>• Zaprojektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć bazujących na autobiografii (Lasocińska, 2014).</li> </ul>
NA6	Wojciech Glac	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tworzenie scenariuszy gier dydaktycznych i wdrażanie ich w pracy dydaktycznej ze studentami.</li> <li>• Opracowanie zgamifikowanego systemu oceniania studentów (poziomy, życia, bonusy).</li> <li>• Rozwiązania motywujące studentów do nauki.</li> </ul>
NA7	Michał Kuciapski	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opracowanie narzędzi do e-learningu/kursów realizowanych w trybie e-learningu.</li> <li>• Prowadzenie zajęć w trybie e-learningu z wykorzystaniem zaprojektowanych rozwiązań (Kuciapski, 2010).</li> </ul>
NA8	Stanisław Dylak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 wykładowcą a studentami).</li> <li>• Opracowanie (wraz z zespołem) Strategii Kształcenia Wyprzedzającego (Dylak, 2013).</li> </ul>
NA9	Zofia Zaorska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 (Zaorska, 1999).</li> </ul>
NA10	Aldona Pobjewska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Zastosowanie rozwiązań dydaktycznych bazujących na myśleniu pytajnym podczas wykładów i ćwiczeń ze studentami (Pobjewska, 2019).</li> </ul>
NA11	Eugeniusz Józefowski	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wypracowanie autorskiego modelu metodycznego warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej zawierającego opis celów / treści (trening wyobrazeniowy pobudzający wyobraźnię twórczą / zadania plastyczne dla uczestników warsztatu związane z tym treningiem) / zasad / form / środków dydaktycznych wykorzystanych do jego realizacji (Józefowski, 2015).</li> </ul>
NA12	Agnieszka Kowalkowska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modyfikowanie istniejących a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń / zadań bazujących na tutoring i coachingu (Kowalkowska, 2018).</li> </ul>
NA13	Elżbieta Dul-Ledwośnińska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptowanie, modyfikowanie istniejących a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń bazujących na myśleniu projektowym i Design Thinking.</li> </ul>

Źródło: materiał badawczy pochodzący z wywiadów jakościowych oraz analizy publikacji autorstwa badanych innowatorów.

Badani nauczyciele akademickie podejmują w swojej pracy dydaktycznej liczne działania mające na celu nauczanie do twórczości realizowane poprzez stymulowanie twórczego myślenia studentów – zob. tabela 2. Działania te mają charakter świadomy i celowy. Wynikają z wypracowanej przez nich indywidualnie wizji kształcenia, w której kreatywność studenta zajmuje bardzo wysoką lub nawet kluczową pozycję. Wizji tej podporządkowane są wybrane strategie, koncepcje i metody kształcenia, w obrębie których badani proponują innowacyjne rozwiązania. Twórcza praca dydaktyczna realizowana przez badanych dydaktyków ma więc tu charakter systemowy, w którym poszczególne elementy łączą się ze sobą w harmonijnie współpracującą całość scalaną twórczością własną i twórczością studentów, która jest inspirowana i rozwijana w prowadzonym przez nich procesie kształcenia.

Uzyskane – w toku analizy horyzontalnej (obejmującej porównanie wszystkich badanych przypadków) – wyniki badań pozwalają stwierdzić, że do najczęściej stosowanych rozwiązań dydaktycznych ukierunkowanych na nauczanie do twórczości realizowane przez stymulowanie twórczego myślenia studentów zaliczyć można:

- zadania otwarte umożliwiające studentom samodzielne wymyślenie wielu różnych, także oryginalnych sposobów na ich rozwiązanie (np. Mochocki, Zaorska, Glac);
- pytania otwarte stawiane w czasie dyskusji pozwalające studentom na refleksję oraz wymyślenie własnych, twórczych odpowiedzi oraz budowanie argumentacji dla własnych poglądów i pomysłów (np. Pobjewska, Markiewicz, Dylak, Witerska, Kowalkowska);
- stwarzanie studentom możliwości przedstawiania własnej, twórczej kreacji w zabawie, dramie, grze dydaktycznej i fabularnej (np. Witerska, Glac, Mochocki, Zaorska);
- aranżowanie sytuacji nauczania – uczenia się pozwalających na samodzielne dochodzenie do wiedzy i budowanie własnych poglądów (np. Dylak, Czachorowski, Markiewicz);
- zachęcanie do własnego rozwoju poprzez wyznaczanie sobie celów i opracowywanie twórczej drogi ich realizacji (np. Kowalkowska, Lasocińska);
- ekspresję twórczą z wykorzystaniem narzędzi graficznych (np. Pobjewska, Witerska, Lasocińska) oraz podczas kreacji artystycznych (Józefowski);
- zachęcanie do tworzenia rozwiązań nowatorskich, patentów (np. Kuciapski, Kowalkowska);
- zastosowanie metafory w zadaniach twórczych.

Podejmowane przez badanych nauczycieli działania mające na celu stymulowanie twórczego myślenia studentów stanowią treść realizowanego przez nich twórczego nauczania a zarazem nauczania do twórczości. Wynikają z przekonania, że samodzielne dochodzenie do wiedzy oraz kreatywność studentów w procesie nauczania – uczenia się stanowią czynniki decydujące o efektywności procesu kształcenia w szkole wyższej.

Badani nauczyciele w czasie wywiadów pytani byli o motywy podejmowanych przez siebie protwórczych działań dydaktycznych. Wszyscy podkreślali, że ich realizacja wynika z przekonania o konieczności takiej właśnie – twórczej, problemowej formuły kształcenia. Tak argumentowała swój wybór Zaorska: „Chciałam pracować tak, żeby studenci coś sami wymyślili (...). Według mnie na uczelni taka praca jak w szkole, że należy zadać i odpytać, to przyczyna całego kryzysu edukacji”.

W podobnym tonie wypowiadał się Glac: „Widok studentów, zwłaszcza jak się ma wykłady, którzy siedzą, byle tylko „odpękać”, to jest coś strasznego. No więc jakiegokolwiek modyfikacje sprawiają, że podejście do przedmiotu, nauki i słuchania staje się fajne i daje energię”.

Wszyscy badani podkreślali znaczenie pytań otwartych zadawanych studentom podczas zajęć, a umożliwiających im twórczą refleksję, generowanie własnych pomysłów na rozwiązanie problemów, budowanie poglądów i argumentów. Jak relacjonował Dylak:

Mnie się wydaje, że wygrałem właśnie tym, że pozwoliłem studentom (...), aby brali udział w budowaniu wykładu. I tak bym to sobie wyobrażał. Żeby może przestać tak nachalnie wyklądać. Podczas wykładu podaję studentom jedno, dwa pytania, na które powinni odpowiedzieć na końcu, w ciągu pięciu minut. I wtedy widzę, że oni jakby kwitną. Są lepsi niż kiedyś podczas egzaminów, sprawdzianów, bardziej otwarci, mają wiele do powiedzenia, niektórzy piszą tak dużo, że nie jestem w stanie tego przeczytać, a staram się. I podkreślają, że zwykle nie mają szansy, żeby zareagować na to, co mówi wykładowca. Ja im to dałem.

Afirmacja pytań otwartych pojawiła się w działaniach dydaktycznych u wszystkich badanych nauczycieli. W przypadku warsztatów z dociekań filozoficznych Pobjewskiej przyjmuje ona specyficzny, odwrócony charakter:

Założenia główne warsztatów były takie, że bardzo ważne jest uczenie stawiania pytań, że pytanie jest jednym z podstawowych narzędzi uczenia się. Również w pracy twórczej. Drugie założenie to oddanie głosu uczestnikom zajęć, to znaczy rozwiązuje się określone problemy. Na stawiane przez uczniów pytania odpowiadają oni sami i oni sami rozwiązują problemy, czyli im oddaje się głos. To ma olbrzymie, pozytywne konsekwencje: rozmawia się na różne tematy. Po ćwiczeniu wprowadzającym zadawałam studentom pytanie: „Do jakich pytań i problemów zainspirowało Cię to ćwiczenie?” Te pytania oni stawiają, oni sami wybierają z puli pytanie, które będą rozważać. Co to gwarantuje? Że będzie to rozmowa na temat najbardziej grupę interesujący.

**Tabela 2**

Przejawy stymulowania twórczego myślenia studentów przez badanych nauczycieli akademickich innowatorów

NA1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zachęcanie studentów do twórczego przedstawiania ról w dramie.</li> <li>• Stosowanie pytań otwartych podczas omawiania odgrywanych scen oraz analizy odczuć uczestników zajęć.</li> <li>• Zachęcanie studentów do refleksji i argumentacji w odniesieniu do odegranych/obejranych ról/scen.</li> <li>• Zachęcanie do samodzielnego wymyślenia ćwiczeń/zajęć z wykorzystaniem dramy.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>
NA2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aranżowanie procesu nauczania – uczenia się przez odkrywanie i samodzielne dochodzenie do wiedzy.</li> <li>• Zachęcanie studentów do twórczego notowania i prezentowania prac z wykorzystaniem technik plastycznych.</li> <li>• Stosowanie pytań otwartych podczas dyskusji.</li> </ul>
NA3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zadania twórcze dla studentów: eseje refleksyjne, projektowanie gier (od pomysłu do wdrożenia).</li> <li>• Umożliwienie studentom samodzielnego kreowania postaci i wymyślenia sposobów na osiągnięcie przedstawionego jej celu w grach fabularnych LARP.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>
NA4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zadania twórcze: analiza i ocena rozwiązań zastosowanych w różnych przypadkach.</li> <li>• Zachęcanie do generowania własnych pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów.</li> <li>• Pytania otwarte podczas analiz i dyskusji.</li> </ul>
NA5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zadania twórcze: zachęcanie studentów do aktywnego, samodzielnego, twórczego wykorzystywania własnych doświadczeń w projektowaniu przyszłych działań życiowych.</li> <li>• Pytania otwarte podczas omawiania ćwiczeń ze studentami.</li> <li>• Twórcze zadania graficzne i wizualne.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>
NA6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zadania twórcze w grach dydaktycznych.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>
NA7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zadania twórcze dla studentów związane z projektowaniem rozwiązań programistycznych, informatycznych.</li> <li>• Pomoc i nadzór w projektowaniu rozwiązań patentowych.</li> </ul>
NA8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zachęcanie studentów do samodzielnego i twórczego konstruowania własnej wiedzy na różne tematy.</li> <li>• Pytania otwarte podczas dyskusji ze studentami.</li> <li>• Zachęcanie do refleksji, stawiania pytań i krytycznego oglądu różnych sytuacji, w tym własnych zajęć.</li> </ul>
NA9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zadania twórcze dla studentów: pisanie listów, projektowanie ćwiczeń, zabaw, spotkań, twórcze ich realizowanie w praktyce.</li> <li>• Zachęcanie studentów do generowania pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów podczas dyskusji.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>
NA10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirmacja i stymulowanie wrażliwości na problemy i myślenia pytajnego przejawiającego się w zdolności do stawiania pytań*.</li> <li>• Zachęcanie do refleksji.</li> <li>• Pytania otwarte podczas dyskusji.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>
NA11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zachęcanie studentów do tworzenia własnych kreacji plastycznych wyrażających ich przeżycia, doświadczenia, marzenia, odczucia itp.</li> <li>• Stymulowanie wyobraźni twórczej podczas treningu wyobraźniowego towarzyszącego warsztatom.</li> <li>• Prowokowanie myślenia twórczego poprzez pytania otwarte i ekspresję twórczą.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>
NA12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zadania twórcze, np. pomysł na patent.</li> <li>• Zachęcanie do samodzielnego i twórczego wyznaczania sobie celów życiowych i drogi ich osiągnięcia.</li> <li>• Pytania otwarte podczas dyskusji.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>
NA13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zadania twórcze: projekty artystyczne.</li> <li>• Zachęcanie do refleksji nad różnego rodzaju działaniami artystycznymi i projektowymi.</li> <li>• Zadania z wykorzystaniem metafory.</li> </ul>

\* Myślenie pytajne „pobudza zdolności odkrywania, formułowania i redefiniowania problemów oraz ciekawość poznawczą” (Szmidt, 2013).

Źródło: materiał badawczy pochodzący z wywiadów jakościowych oraz analizy publikacji autorstwa badanych innowatorów.



## Twórcze nauczanie i nauczanie do twórczości...

W zadaniach proponowanych studentom przez badanych nauczycieli przeważają zadania o charakterze otwartym, a więc umożliwiające im samodzielne wymyślanie i opracowywanie rozwiązań (Nęcka, 2001; Okraj, 2015; Szmidt, 2013). Jak mówi Glac specjalizujący się w gamifikacji:

Quizów jest w grze najwyżej 30%. To są takie proste zadania, gdzie trzeba wskazać odpowiedź, a reszta to są zadania otwarte: pisanie esejów, robienie infografik. Generalnie trzeba zastosować wiedzę do procesów, jak to jest np. na psychologii. Studenci mają zastosować wiedzę w praktyce, są jakieś *case study*. Jak najbardziej są to zadania twórcze, nie odtwórcze.

W przypadku Mochockiego studenci mają możliwość wzięcia udziału w egzaminie, w którym przygotowane są zadania twórcze o charakterze otwartym.

Studenci decydowali, czy wolą tradycyjny egzamin czy w zamian za to co tydzień czy co dwa tygodnie będą realizować zadanie, na przykład z historii literatury angielskiej dotyczące legendy o królu Arturze. Mieli do wyboru jedno z trzech czy czterech zadań, np. napisać esej refleksyjny na ten temat albo stworzyć prezentację multimedialną z elementami graficznymi, lub też zaproponować serię pytań egzaminacyjnych i odpowiedzi do tego kawałka materiału.

Wielu badanych nauczycieli w ramach stymulowania twórczego myślenia studentów stosuje w proponowanych rozwiązaniach dydaktycznych metaforę.

Jak mówiła Witerska: „U mnie w dramie występuje sporo tych metafor. (...) Jestem zwolennikiem dramy refleksyjnej. Bez refleksji nie ma sensu tej dramy prowadzić”.

W przypadku warsztatów prowadzonych przez Lasocińską metafora pełni dodatkowe funkcje: „Na pewno metafora jest tutaj środkiem dydaktycznym. Dla początkujących uczestników wprowadzam krótką przypowieść. Taką dającą początek refleksji. To też stanowi dla nich jakąś wartość i jednocześnie czują się bezpiecznie. To jest takie zasłanianie się metaforami”. Metafory obecne są również na warsztatach twórczych prowadzonych przez Józefowskiego: „Malarstwo, rysunek, liście, patyki, kamienie, piasek, mąka, obojętnie co, w tej strukturze jest zawarte pewne przesłanie, które da się odebrać”.

Jak przekonuje Nęcka (1995) metafora może być zarówno środkiem, jak i celem procesu twórczego. Oznacza ona „konstrukcję, w której wyrazy użyte w określonym kontekście niezgodnie z ich słownikowym znaczeniem kodowym uzyskują nowe znaczenie” (Szmidt, 2013, s. 492). Jak pisze Gruber (1989) metafora jest stale obecna w pracy twórczej innowatorów. Można ją bowiem czytać i rozumieć na wiele różnych sposobów. Skłania ona do myślenia i refleksji, inspiruje i jest źródłem nowych pomysłów i idei.

Dla wszystkich badanych nauczycieli akademickich istotne znaczenie ma rozwijanie tkwiącego w studentach potencjału twórczego. Siebie traktują przy tym jako przewodników i wspierających facylitatorów tego procesu (Lasocińska, Kowalkowska, Józefowski).

Jak mówi Witerska – innowatorka w obszarze dramy:

I to jest jeszcze większa furtka do kreatywności w dramie, i to jest przewaga dramy nad innymi metodami, że dzięki tej fikcji (...) możliwa jest transgresja, że tu chodzi o konkretne, nawet fizyczne wciąganie tych ludzi w ruch, z takiej nieruchomej postawy (...) do działania, do robienia czegoś, do odkrywania swojego potencjału, do dawania im życia.

Podobnie mówi na ten temat Lasocińska – autorka modelu warsztatów z odniesieniami autobiograficznymi:

Metoda biograficzna musi się łączyć z warsztatem twórczości, nie może polegać jedynie na zajmowaniu się autobiografią. Pierwsze co się pojawia, to myśl, jak studenci mogliby swoje doświadczenie odnieść do siebie, jak oni mogliby siebie w tym zobaczyć, włączyć właśnie w to coś, co dla nich jest ważne, ciekawe. Temu towarzyszy też dyskusja i ona jest ważnym elementem metody, bo dzięki niej następuje wymiana, która daje do myślenia.

Znaczenie stymulowania rozwoju własnego potencjału podczas zajęć prowadzonych ze studentami podkreśla także Józefowski: „Staram się uprawiać pedagogikę prowokatywną, celem np. wyolbrzymienia czegoś, albo sprowokowania, żeby rodził się jakiś opór albo jakieś szybkie odmienne zdanie i wykorzystuję to, i ciągnę za język dalej. (...) Warsztatowe spotkanie ze mną jest okazją rozwojową dla wszystkich, łącznie ze mną”.

Nie tylko Józefowski podkreśla, że stymulowanie twórczego myślenia studentów ma zwrotnie rozwijające znaczenie również dla niego jako nauczyciela akademickiego.

Podobnie o takiej korzyści płynącej z twórczego nauczania i nauczania do twórczości połączonej z satysfakcją z realizacji tego modelu kształcenia mówili pozostali innowatorzy.

Badani nauczyciele – jak wynika z ich relacji – czerpią ogromną radość i satysfakcję z realizowanej przez siebie twórczej pracy związanej z wymyśleniem, wdrażaniem i popularyzowaniem innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych sprzyjających również stymulowaniu twórczego myślenia studentów (Okraj, 2020). Podejmowane przez nich działania owocujące wysokimi efektami kształcenia oraz pozytywnymi informacjami zwrotnymi ze strony studentów są dla nich motywujące i inspirujące do opracowywania kolejnych propozycji. W ich twórczej pracy pomysł goni pomysł a projekt rodzi projekt (Gruber, 1989).

Jeśli chodzi o trudności związane z podejmowanymi przez nich działaniami twórczego nauczania i nauczania do twórczości badani nauczyciele wymieniali głównie czasochłonność i pracochłonność niektórych proponowanych rozwiązań związanych przede wszystkim z gamifikacją (Glac, Mochocki), przygotowaniem dla studentów prezentacji multimedialnych stymulujących myślenie wizualne, czy też wdrożeń takich jak np. teatr kamishibai (m.in. Czachorowski), sprawdzaniem ponadprogramowych prac realizowanych przez studentów (Dylak, Glac). Dodatkowy czas trzeba poświęcić także na opracowanie matryc do ćwiczeń graficznych, wizualizujących (Lasocińska). Badani nauczyciele niejednokrotnie aranżują na potrzeby swoich zajęć przestrzeń sal dydaktycznych (Witerska), przynoszą własne pomoce dydaktyczne (Józefowski), szukają rozwiązań alternatywnych wobec czynników uznawanych przez siebie i studentów za niesprzyjające twórczemu myśleniu. Sporadycznie spotykają się z krytyką swoich rozwiązań ze strony innych nauczycieli akademickich, którzy zarzucają im między innymi: infantylizm, zbytnią zabawowość, pracochłonność proponowanych rozwiązań. W opiniach innowatorów oceny te wiążą się najczęściej z niezrozumieniem proponowanych rozwiązań i niechęcią wobec twórczych działań podejmowanych na zajęciach dydaktycznych ze studentami.

Uzyskane wyniki badań pozwalają na sformułowanie rekomendacji dla innych nauczycieli akademickich.

Twórcze nauczanie i nauczanie do twórczości rozpoczyna się od zmiany perspektywy nauczania – uczenia się wyznaczonej przez paradygmat kształcenia z funkcjonalistyczno-behawioralnego na konstruktywistyczny, w którym afirmowany jest „portret człowieka samodzielnego, twórczego, aktywnie przetwarzającego informacje i konstruującego wiedzę” (Sajdak, 2013). W myśl tego paradygmatu w procesie kształcenia każdy student jest architektem swojej wiedzy. Nabywa informacje i nadaje im znaczenia. Część z nich ma wymiar indywidualny, część zaś jest wynikiem społecznego negocjowania (Dylak, 2013; Klus-Stańska, 2009; Sajdak, 2013).

W proces twórczego nauczania i nauczania do twórczości wpisują się strategie (np. strategia kształcenia wyprzedzającego), koncepcje (np. pedagogika zabawy) i metody kształcenia (drama, LARP, *case study*, gry dydaktyczne, metoda projektów itp.) afirmujące samodzielność i wieloaspektową aktywność studentów. W obrębie tych metod istnieje wiele protwórczych modeli metodycznych i technik kształcenia – również proponowanych i publikowanych przez badanych innowatorów. Każdy nauczyciel akademicki może zatem zapoznać się z nimi i stosować je na prowadzonych przez siebie zajęciach. Może adaptować je w niezmienną postać, modyfikować na potrzeby konkretnych zajęć a także tworzyć ich własne, autorskie warianty.

Niezmiernie istotna w procesie twórczego nauczania i nauczania do twórczości jest otwartość na innowacyjne rozwiązania dydaktyczne oraz chęć

eksperymentowania z nimi podczas zajęć. Ma to aspekt rozwojowy zarówno dla samego nauczyciela akademickiego, jak i dla studentów, którzy pracując z wykorzystaniem różnych, protwórczych metod i technik kształcenia mają szansę w ciekawy i atrakcyjny sposób aktywnie zdobywać wiedzę, a także rozwijać swoją kreatywność.

Oprócz wiedzy metodycznej związanej z twórczym nauczaniem i nauczaniem do twórczości nauczyciel musi posiadać także wiedzę dotyczącą kreatywności, twórczości oraz jej aspektów takich jak przejawy, stymulatory, inhibitory itp. (Sajdak, 2008). Wskazane obszary wiedzy łączy psychodydaktyka kreatywności (Dobrołowicz, 1995; Szmidt, 2013).

Zachętą dla innych nauczycieli akademickich do wdrażania innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych może być również satysfakcja z realizacji twórczej pracy, o której mówili wszyscy badani wykładowcy. To właśnie twórczość realizowana przez nich w obszarze zarówno teorii, jak i praktyki edukacyjnej powoduje, że mają poczucie sensu i wartości swojej pracy oraz daje im ona spełnienie.

---

## Podsumowanie

---

Nauczanie do twórczości, czyli stymulowanie twórczego myślenia studentów podczas zajęć dydaktycznych w szkole wyższej wiąże się z twórczym nauczaniem, w którym nauczyciel akademicki stosuje protwórcze strategie, koncepcje, metody, techniki, zasady, formy i środki dydaktyczne. Decydując się na podążanie twórczą ścieżką kształcenia może wybrać gotowe propozycje metodyczne opisane w literaturze przedmiotu lub – jak badani nauczyciele akademicy – budować swoje rozwiązania będące pomysłami autorskimi lub modyfikacjami rozwiązań już istniejących. Potrzebna jest do tego chęć, postawa twórcza i przekonanie, że twórcze nauczanie i nauczanie do twórczości jest słuszne, sensowne, inspirujące i efektywne dla wszystkich uczestników procesu kształcenia.

---

## Bibliografia

---

- Brower, R. (2003). Constructive repetition, time and the evolving system approach. *Creativity Research Journal*, 15(1), 61–72. [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1501\\_7](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1501_7)
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy.
- Duraj-Nowakowa, K. (1992). *Teoria systemów a pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Difin.
- Ekiert-Grabowska, D. (1989). *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guilford, J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. PWN.
- Gruber, H. E. (1989). The evolving systems approach to creative work. W: H. E. Gruber i D. B. Wallace (red.), *Creative people at work. Twelve cognitive case studies* (s. 4–35). Oxford University Press.

Józefowski, E. (2015). Creative workshop as a form of contemporary art and a space for subjective development 1. *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(1), 57–67.

Klus-Stańska, D. (2009). Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną? W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska i M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 11–20). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kowalkowska, A. (2018). Tutoring zespołowy – know-how tutora i coacha. *Tutoring Gedanensis*, 3(2), 28–31.

Krzywoń, D. (2003). *Twórcza postawa młodzieży o różnym typie lateralizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kuciapski, M. (2010). Model for project management for development and implementation of e-learning courses. *International Conference on Business Informatics Research* (s. 43–54). W: P. Forbrig i H. Günther (red.), *Perspectives in Business Informatics Research. BIR 2010. Lecture Notes in Business Information Processing*, 64 (s. 43–54). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-16101-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-642-16101-8_4)

Lasocińska, K. (2014). Autobiografia jako autokreacja. Twórcze aspekty procesu myślenia autobiograficznego w edukacji dorosłych. W: E. Dubas i J. Stelmaszczuk (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty* (tom 3, s. 33–46). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Markiewicz, M. i Bednarz, J. (2013). Znaczenie metody case study w kreowaniu postaw przedsiębiorczych studentów i absolwentów szkół wyższych. W: W. Bizon i A. Poszewiecki (red.), *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych* (s. 103–118). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Mochocki, M. (2013). Edu-larp as revision of subject-matter knowledge. *International Journal of Role-Playing*, 4, 55–75. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi4.229>

Neil, T. (2009). *Kreatywność i innowacje według Johna Adaira*. Oficyna a Wolters Kluwer Business.

Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja*, 102, 8–44. <https://doi.org/10.15804/kie.2014.02.01>

Okraj, Z. (2015). *Twórcze rozwiązywanie problemów z zastosowaniem nowych technik dyskusji: teoria, badania, trening*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Okraj, Z. (2020). “Self-Perpetuating Mechanism” in experiences stimulating academic teachers to creative

didactic work – research report. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 7(1), 107–122. <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0007>

Pobojevska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

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. [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1501\\_6](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1501_6)

Sajdak, A. (2008). *Edukacja kreatywna*. Wydawnictwo WAM.

Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Schulz, R. (1990). *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*. PWN.

Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Smith, J. A. i Pietkiewicz I. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 2(18), 361–369.

Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szmidt, K. J. (red.). (2003). *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szmidt, K. J. (red.). (2005). *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Vidal, F. (2003). Contextual biography and the evolving system approach to creativity. *Creativity Research Journal*, 15(1), 73–82. [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1501\\_8](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1501_8)

Wallace, D. B. (1989). Studying the Individual: The case study method and other genres. W: H. E. Gruber i D. B. Wallace (red.), *Creative people at work. Twelve cognitive case studies* (s. 36–55). Oxford University Press.

Witerska, K. (2011). Drama kreatywna – perspektywa rozwojowa. *Chowanna*, 1(36), 71–82.

Yin, R. K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zaorska, Z. (1999). *Dodać życia do lat*. Klanza.

**Zofia Okraj** jest pedagogiem i neurologopedą. W pracy naukowej koncentruje się na kreatywności, twórczości oraz innowacjach w zakresie kształcenia. Jest autorką modelu metodycznego oraz nowych technik twórczych dyskusji i badaczką twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Prowadzi autorskie warsztaty kreatywności dla studentów, uczniów i rodziców, w których łączy różne protwórcze metody i techniki.