

Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-0187-547X

Krajowe ramy kwalifikacji a twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich – relacja z badań

Wprowadzenie

Twórczość, czyli powoływanie do życia nowych, wartościowych, oryginalnych oraz użytecznych (działających w praktyce) rozwiązań¹ możliwa jest we wszystkich obszarach ludzkiego działania-także w obszarze pracy dydaktycznej. Przyjmuje tu specyficzną postać nowych koncepcji, metod i technik kształcenia, systemów oceniania uczniów, programów kształcenia w odniesieniu do różnych przedmiotów. W podjętych badaniach interesująca była dla mnie nie tylko specyfika i właściwości takich rozwiązań proponowanych przez wprowadzających je nauczycieli akademickich, ale przede wszystkim ich doświadczenia dotyczące twórczej pracy obejmującej proces wymyślenia, wdrażania i popularyzowania rozwiązań dydaktycznych, zarówno przed jak i po wprowadzeniu do polskiego szkolnictwa wyższego Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Istotne były dla mnie przede wszystkim znaczenia jakie tworzącym je zapisom nadawali badani dydaktycy i jak przekładały się one na ich pracę dydaktyczną. Celem niniejszego artykułu jest relacja z badań uwzględniających ten właśnie aspekt doświadczeń badanych nauczycieli.

Krajowe Ramy Kwalifikacji-główne założenia i cele

Krajowe Ramy Kwalifikacji zostały wprowadzone w Polsce do systemu szkolnictwa wyższego na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki

¹ Por. Różne definicje twórczości, w: K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013, s. 77-79.

i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r.² Oznaczają one „zrozumiały w kontekście krajowym i międzynarodowym opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. W powyższym sformułowaniu słowo „kwalifikacja” jest rozumiane jako tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia na poziomie wyższym. Dokument taki, wydawany przez uprawnioną instytucję (uczelnię) poświadczają osiągnięcie określonych efektów kształcenia”³. W rozporządzeniu MNiSW zawarto opis efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w obszarach kształcenia w zakresie nauk: humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych i sztuki. Efekty te dotyczą trzech aspektów kształcenia w szkołach wyższych: 1) wiedzy; 2) umiejętności; 3) kompetencji. Główne argumenty za wprowadzeniem w Polsce (podobnie jak we wszystkich krajach Unii Europejskiej oraz wielu krajach spoza Unii) ram kwalifikacji wiązały się z takimi czynnikami jak:

1. Rosnąca mobilność obywateli Unii, odnosząca się zarówno do studentów, zachęcanych za pomocą systematycznie rosnących środków europejskich (Program Erasmus) do spędzenia choćby części czasu studiów w uczelni zagranicznej, jak też mobilność absolwentów uczelni i szkół innych typów na europejskim rynku pracy.
2. Coraz wyraźniej rysująca się potrzeba uwzględnienia perspektywy uczenia się przez całe życie, z czym wiązać mogą się wielokrotne powroty osób do systemu edukacji w celu wzbogacenia lub potwierdzenia swoich kwalifikacji. Aby uczynić te powroty możliwymi i efektywnymi, należy dobrze identyfikować i wykorzystać efekty wcześniejszego kształcenia, a następnie przedstawić – z perspektywy ram kwalifikacji – przyrost kompetencji osób uczących się.
3. Umasowienie w Polsce kształcenia na poziomie wyższym – co wiązało się z koniecznością zróżnicowania procesu kształcenia oraz wyrazistego sformułowania wymagań dyplomowych dla

² Zob. Znowelizowana ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. art. 2 ust. 1 pkt 18a.

³ A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* MNiSW, Warszawa 2011, s. 10.

każdego kierunku studiów, a w szczególności klarowne zróżnicowanie w tym zakresie dyplomów licencjata i magistra⁴.

Według zespołu opracowującego KRK odpowiednim dla tego narzędziem są właśnie Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz wdrażany wraz z nimi opis i podział efektów kształcenia, oznaczających „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów”⁵. W założeniach twórców koncepcji posługiwanie się językiem efektów kształcenia miało przyczynić się zarówno do monitorowania postępów osób studiujących, jak i określić wymagania, które należy spełnić, by uzyskać końcowy dyplom.

Warto dodać, że wprowadzone w Polsce Ramy Kwalifikacji (dla szkolnictwa wyższego i dla uczenia się przez całe życie) zostały zaprojektowane tak, aby ich poziomy odpowiadały poziomom ram europejskich⁶.

Zgodnie z założeniami twórców projektu wprowadzenie KRK miało przyczynić się do:

1. Zapewnienia porównywalności kwalifikacji uzyskiwanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami nadawanymi przez szkoły wyższe w innych krajach, zwłaszcza europejskich, a w efekcie ograniczenia problemów związanych z akceptacją i uznawalnością wykształcenia zdobytego w Polsce;
2. Zwiększenia różnorodności oraz poprawy jakości i stopnia dopasowania do potrzeb rynku pracy, a szerzej – potrzeb społecznych, oferty edukacyjnej polskich uczelni, a także lepszego dopasowania programów kształcenia do oczekiwań i predyspozycji osób uczących się (co jest szczególnie istotne w warunkach kształcenia masowego), a w konsekwencji doprowadzić

⁴ B. Kudrycka, *Dlaczego wprowadzamy Krajowe Ramy Kwalifikacji w polskim szkolnictwie wyższym?* w: A. Kraśniewski, dz. cyt., s. 5-6.

⁵ <https://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji/>

⁶ Poziomy w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego odpowiadają trzem poziomom wyróżnionym w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, ukształtowanych jako efekt procesu bolońskiego, – poziomy w Polskiej Ramie Kwalifikacji odpowiadają ośmiu poziomom wyróżnionym w Europejskich Ramach Kwalifikacji (dla uczenia się przez całe życie), zdefiniowanych w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej, por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 5 maja 2008 r.

do większego zróżnicowania kompetencji absolwentów i zwiększenia ich „zatrudnialności”⁷.

Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich-zarys badań własnych

W badaniach dotyczących doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej rozumianej przeze mnie jako – świadomie podejmowane przez nauczyciela działania mające na celu wdrażanie oraz popularyzowanie nowych (dla nauczyciela, studentów i co najmniej własnej uczelni) rozwiązań metodycznych i organizacyjnych związanych z procesem kształcenia studentów⁸ wykorzystywałam podejście teoretyczno-metodologiczne Howarda E. Grubera- *The Evolving Systems Approach to Creative Work*⁹. Teoria ta opisuje i analizuje ewolucję różnych aspektów twórczości wykorzystując rekonstrukcję historyczną dotyczącą wielu kontekstów, w których człowiek prowadzi działalność (zadania, praca, rodzina, świat prywatny). Powstała na bazie analiz poznawczych studiów przypadków, których celem była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczego pomysłu poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki. Jak pisze Krzysztof J. Szmidt w badaniach prowadzonych przez Howarda E. Grubera „przedmiotem analizy są dane biograficzne i autobiograficzne, szkice, notatki zawierające idee pomysłów twórczych, produkty częściowe, które pozwalają na rekonstrukcję dwóch ważnych elementów twórczej pracy:

1. koncepcji poznawczej struktury dzieła;
2. wzoru organizacji działania służącego realizacji dzieła”¹⁰.

Teoria *The Evolving Systems Approach to Creative Work* mieści się w ramach paradygmatu konstruktywistycznego. W badaniach prowadzonych przez Howarda E. Grubera i jego uczniów konstruktywizm jest obecny

⁷ A. Karpiński, dz. cyt., s. 12.

⁸ Nawiązując do teorii Romana Schulza przyjmuję, że w obszarze wyników twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich mieszczą się zarówno: adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań oraz autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych-por.: R. Schulz, dz. cyt., 1994, s. 84.

⁹ Por.: H. E. Gruber, *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, „Archives de Psychologie” 1985 nr 54, s. 167-185, tegoż: *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, „Creativity Research Journal” 1988 nr 1; H. E. Gruber, S. N. Davis, *Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking*, w: (red.) R. J. Sternberg, *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

¹⁰ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 355.

zarówno w obszarze ontologicznym, epistemologicznym jak i metodologicznym¹¹. Konstruktywistyczny paradygmat przyjmuje relatywistyczną ontologię (zakładającą wielość rzeczywistości), subiektywistyczną epistemologię (poznający i badany współtworzą rozumienia) oraz naturalistyczny (badanie w naturalnym środowisku badanego) zespół metodologicznych procedur¹². Konstruktywizm wiąże się z paradygmatem interpretacyjnym¹³. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu „jednostki dążą do zrozumienia świata, w którym żyją i pracują, nadając swoim doświadczeniom subiektywne znaczenia zorientowane na pewne przedmioty i zjawiska”¹⁴. Paradygmat ten implikuje tezę, iż „ludzie wchodzą w kontakt ze światem i nadają mu sens z własnej perspektywy historycznej i kulturowej (...). Starając się zrozumieć kontekst, czyli uwarunkowania jakim podlegają uczestnicy badań jakościowych badacze wchodzą w ów kontekst i osobiście zbierają informacje, które następnie poddają interpretacji”¹⁵.

Teoria ta 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”¹⁶. Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu – działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje czynników¹⁷.

Podążając za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego w badaniach zastosowana została metoda studium indywidualnych przypadków.

¹¹ Por. K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk*, w: (red.) E. Dubas, W. Świtalski *Uczenie się z biografii innych. Biografia i badanie biografii*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2014.

¹² N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, w: (red.) N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 52.

¹³ Tamże, s. 27.

¹⁴ J. W. Creswel, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013, s. 33.

¹⁵ Tamże, s. 34.

¹⁶ L. von Bertalanffy, *General Systems Theory, Foundation Development*, New York 1960, za: K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992, s. 13.

¹⁷ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk, s. 173.

Główne problemy badawcze sformułowane zostały następująco:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje wykorzystując teorię *The Evolving Systems Approach to Creative Work* 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 ze strony studentów i współpracowników jakich doświadczają badani a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojej pracy dydaktycznej. Interesujące były dla mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji. Właśnie do tego fragmentu badań nawiązuję w niniejszym artykule. Doświadczenia te usytuowane są w kontekście środowiska szkoły wyższej – jako miejsca pracy badanych.

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: nowe techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach postawiłam również problem badawczy dotyczący tego zagadnienia:

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

W nawiązaniu do klasyfikacji poziomów twórczości według Irvinga A. Taylora twórczą pracę dydaktyczną nauczycieli akademickich sytuuję w obrębie twórczości innowacyjnej¹⁸ nastawionej na udoskonalanie, modyfikację tego co istnieje oraz tworzenie własnych, autorskich rozwiązań dydaktycznych. Niezwykle ważny jest kontekst tego specyficznego rodzaju twórczości obejmujący środowisko szkoły wyższej, którego funkcjonowanie regulowane jest przez akty prawne, takie jak Ustawa o Szkolnictwie Wyższym, statuty uczelni, rozporządzenia Rektora, Dziekanów. Środowisko to współtworzone jest przez społeczność akademicką obejmującą władze uczelni, kadrę akademicką i studentów. Elementy te są częścią systemu w obrębie którego nauczyciel akademicki pracuje i podejmuje decyzję

¹⁸ Por. K. J. Szmidt, dz. cyt., 2007, s. 73.

o byciu i kształceniu „tak jak wszyscy/większość” albo o byciu i kształceniu „innym” od powszechnego-alternatywnym, związanym z poszukiwaniem, wymyślaniem, wdrażaniem i popularyzowaniem nowych rozwiązań dydaktycznych. W myśl ustawy o szkolnictwie wyższym z 2005 r. nauczyciele akademicki są zobowiązani do twórczej pracy naukowej oraz kształcenia. Twórcze działania w obszarze dydaktyki akademickiej nie są w ustawie wymienione jako obligatoryjne. Nie są również tak premiowane jak twórcza aktywność badawczo-naukowa. Nie uzyskuje się za nią cennych „punktów” ważnych przy ocenie nauczyciela akademickiego¹⁹. Ten rodzaj twórczości nie jest również szeroko eksplorowany przez badaczy co dla autorki opisywanych badań stanowiło dodatkowy argument za: poznaniem, opisem, analizą i interpretacją doświadczeń nauczycieli akademickich-autorów i propagatorów innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych²⁰. W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od 5 lat²¹ 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”²².

Dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane²³, analiza treści publikacji

¹⁹ Por. K. J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017, s. 87-88.

²⁰ Innowacyjne rozwiązania dydaktyczne definiuję jako rozwiązania nowe: dla ich autora i danej uczelni a przy tym wartościowe (sprzyjające efektywnej realizacji zadań dydaktycznych np. zapamiętywaniu informacji, notowaniu, motywowaniu do nauki, rozwijaniu umiejętności społecznych, twórczych itp.) i użyteczne (możliwe do zastosowania w różnych uczelniach wyższych i na różnych zajęciach (wykład, ćwiczenia, konwersatoria).

²¹ 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 lata badania nad twórczą pracą osób krótkotrwale 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, por. H. E. Gruber, *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: (red.) H. E. Gruber, D. B. Wallace, *Creative People at Work*, Oxford University, New York 1989, s. 25.

²² Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 61.

²³ S. Kvale, *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2014.

naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych prowadzonych przez badanych nauczycieli.

Znaczenia KRK dla twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli

W podjętych przeze mnie badaniach szczególnie interesujące były dla mnie znaczenia jakie badani nadają wprowadzonym w 2011 r. Krajowym Ramom Kwalifikacji oraz ich doświadczenia w twórczej pracy dydaktycznej „przed” i „po” wejściu ich zapisów w życie. W uzyskanych wypowiedziach dało się zauważyć wiele łączących je prawidłowości. Zostały one uporządkowane i przedstawione w dalszej części tekstu.

Szczytne zamiary-frustrujące wykonanie

Rozmówcy w swoich relacjach podkreślali odczuwany rozdźwięk pomiędzy ideą przyświecającą założeniom KRK, którą w wielu aspektach oceniali jako słuszną a sposobem wprowadzenia jej w życie a także odmiennymi od założonych skutkami tej reformy.

Pomysł był bardzo dobry, koncentrował się, na celach, tyle tylko że zrobiliśmy to po swojemu. Skoncentrowanie na dużych przedmiotach nie istnieje. Same cele kształcenia były bardzo sensownie zrobione, co z tego, skoro to nie wraca? Co z tego, że napiszę sylabus, jak do mnie to nie wraca? Być może poszło to bardziej w formę a nie w treść. Przedmioty są malutkie, ja gdzieś tam wybieram z przedmiotu cele, które się nie sumują. Nie myślimy kategoriami kształcenia na kierunku studenta, tylko realizowania przedmiotu żeby się zgadzało w tabelkach. Wypaczone jest to zupełnie, bez sensu.

Stanisław Czachorowski²⁴

Podobne głosy można usłyszeć w publikacji Ryszarda Tadeusiewicza i Antoniego Ligęzy, którzy – podając wiele przykładów – przekonują, że

²⁴ Prof. dr hab. Stanisław Czachorowski: od kilkudziesięciu lat wprowadza i stosuje na zajęciach ze studentami techniki kształcenia wykorzystujące myślenie wizualne: mapy myśli, notatki rysunkowe („rysnotki”), teczki tematyczne wykorzystujące różne rozwiązania rysunkowe i techniczne („lapbooki”). Innowacyjne rozwiązania dydaktyczne stosuje na seminariach dyplomowych (np. projekt „Nauka w puszcze”) a także na wykładach („Teatr Kamishibai”).

KRK jest klarownym przykładem pokazującym, jak dobre intencje i słuszne założenia mogą być wypaczone w praktycznej realizacji²⁵.

„Papierowe zmiany”

Badani nauczyciele akademicy zwracali uwagę na to, że zapowiadane w ustawie zmiany jakie miały nastąpić po wprowadzeniu w życie KRK pozostały w ich odczuciu jedynie na poziomie dokumentacji, którą postrzegają obecnie jako rozszerzoną i bardziej skomplikowaną w porównaniu do obowiązujących wcześniej programów nauczania zawierających informacje o celach, treściach danego przedmiotu, stosowanych metodach i technikach kształcenia, ale bez dodatkowego (poza celami) odniesienia do efektów kształcenia w aspekcie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

To wszystko znowu zostało na papierze i znowu nic się z tym nie dzieje. KRK odczuwam jako nic się nie zmieniło. Nic się nie stało. Czyli wszystko zostało na etapie sylabusów.

Kamila Witerska²⁶

Podobnego zdania są również inni dydaktycy biorący udział w badaniach.

To jest jeden z moich obowiązków-ta odpowiedzialność za te wszystkie papiery i sylabusy. To dodaje mi stresu, czy dobrze to ogarnę, ale zespół dydaktyków mi pomaga, to jest jedyne ograniczenie mojej wolności, że to trzeba dobrze, idelanie spasować.

Elżbieta Dul-Ledwosińska²⁷

Jeżeli chodzi o KRK to jest kwestia tego, że musimy to lepiej opisać. Nie powiedziałabym, żeby mnie to uskrzydliło, to wymaga wielu procedur, dokumentacji, jest to kwestia zapisywania tego. To mi w niczym

²⁵ R. Tadeusiewicz, A. Ligęza, *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Nauka” 2014 nr 1 (14), s. 46.

²⁶ Dr Kamila Witerska, autorka kilkudziesięciu nowych technik i ćwiczeń dramatycznych, np. „Hybrydy”, „Kejsy” i inne, które stosuje w pracy ze studentami podczas zajęć dydaktycznych i warsztatów gościnnych na różnych uczelniach. Por.: K. Witerska, *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011; tejsze: *Drama: przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014; tejsze: *Teatr Forum: drama, edukacja rówieśnicza, profilaktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.

²⁷ E. Dul-Ledwosińska, w pracy dydaktycznej ze studentami stosuje rozwiązania dydaktyczne inspirowane modelem „Design Thinking” („Metapersona”, „Mind Mapping” i inne).

nie przeszkadza, trochę więcej czasu trzeba poświęcić na to, żeby przygotować na przykład sylabusy.

Małgorzata Markiewicz²⁸

Badani nauczyciele akademicy stosując już przed wprowadzeniem KRK rozwiązania dydaktyczne ukierunkowane na rozwój wiedzy, umiejętności a także kompetencji społecznych studentów (w zależności od badanego przypadku: stymulowanie twórczego/krytycznego myślenia typowego dla postawy twórczej, rozwijanie zdolności komunikacyjnych związanych z postawą dialogu, rozwijanie zdolności do współpracy w zespole, kształtowanie empatii i inne) po ich ogłoszeniu nie odczuwali konieczności wprowadzenia zmian w obszarze metodycznym swojej pracy. Zostali jednak zobligowani do przygotowywania na nowo dokumentacji towarzyszącej podejmowanym działaniom dydaktycznym. Obwarowane złożonymi wymaganiami nowe sylabusy stały się dla nich z jednej strony symbolem wprowadzenia KRK, z drugiej zaś przyczyniły się do poczucia, iż oprócz zmian w zapisie ich działania nie zmieniły się. KRK ani nie ułatwiły im twórczej pracy dydaktycznej ani jej nie zahamowały.

„Bez kontroli”

W odczuciu dydaktyków biorących udział w badaniu, proces wdrażania KRK odbywał się bez wsparcia merytorycznego ze strony organów ustawodawczych. Brakowało im możliwości dyskusowania o proponowanych zmianach a także udziału w wypracowywaniu jak najlepszych, sensowych i naprawdę działających rozwiązań. Nauczycielom towarzyszy także poczucie braku kontroli nad funkcjonowaniem tego systemu.

Jak to się przekłada na prowadzenie tych przedmiotów-to nie jest dobrze monitorowane. Wykładowcy nie mają takiego wsparcia jak oni mają to robić później. Jak ktoś tradycyjnie przekazywał wiedzę i miał wykład przez parę lat a teraz ma uczyć kompetencji społecznych ale jemu się nie mówi jak ma to robić.

K. Witerska

²⁸ Dr Małgorzata Markiewicz w pracy dydaktycznej ze studentami wypracowała model stosowania metody kształcenia Case Study. Por.: M. Markiewicz, J. Bednarz, *Application of case study method*, w: (red.) W. Bizon, A. Poszewiecki, *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2013, s. 43-54.

Jak zauważali dydaktycy, mimo, iż od wprowadzenia KRK minęło już kilka lat, nadal nie widzą oni postępów w odniesieniu do możliwości realnego weryfikowania stopnia osiągnięcia założonych efektów kształcenia.

KRK w żaden sposób nie jest konsekwentnie realizowana, tym bardziej sprawdzana. Rezultaty są równie fikcyjne.

Eugeniusz Józefowski²⁹

Również R. Tadeusiewicz i A. Ligęza podkreślają w swoim artykule, iż przy opracowywaniu KRK nie podano „żadnego sposobu realnej oceny kwalifikacji i umiejętności absolwenta (pomiaru na poziomie uczelni) ani też sposobu weryfikacji tych kwalifikacji i umiejętności (przez tzw. interesariuszy zewnętrznych, pracodawców). Nie zdefiniowano też żadnej metodologii porównywania kompetencji oraz oceny, czy kandydat realnie spełnia wyspecyfikowane wymagania”³⁰. Dodają, że „arsenał środków, a więc formy prowadzenia zajęć oraz możliwości weryfikacji wiedzy studenta, pozostały bez zmian. W KRK (...) pominięto temat weryfikacji i oceny wiedzy i umiejętności studentów, w tym głównie form i metod egzaminowania. A przecież bez wyczerpujących i czasochłonnych egzaminów nie da się określić jednoznacznie, czy dana wiedza i umiejętności są udziałem studenta”³¹.

W odniesieniu do tych wypowiedzi warto wskazać, że kwestia weryfikowalności efektów kształcenia została poruszona przez zespół pracujący nad założeniami i wprowadzeniem KRK. Zgodnie z ustaleniami teoretycznymi ujęte w KRK „efekty kształcenia powinny być sprawdzalne (mieralne, weryfikowalne). Postulat ten odnosi się jednak przede wszystkim do efektów zdefiniowanych przez uczelnię dla konkretnego programu studiów (kiedy to sposób i procedury weryfikacji, czy student osiągnął zamierzone efekty kształcenia, mogą być rozpatrywane w powiązaniu z przyjętymi technikami nauczania), a w znacznie mniejszym stopniu do efektów zdefiniowanych dla danego obszaru kształcenia.

²⁹ Prof. zw. dr hab. Eugeniusz Józefowski, od ponad 30 lat prowadzi według autorskiego modelu warsztaty twórcze przy kreacjach plastycznych. Ich odbiorcami są studenci a także uczniowie niższych szczebli edukacji, nauczyciele oraz przedstawiciele innych grup zawodowych. Por.: E. Józefowski, *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017; E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wydawnictwo Drukarnia JAKS, Wrocław 2015; E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.

³⁰ R. Tadeusiewicz, A. Ligęza, dz. cyt., s. 52.

³¹ Tamże.

Nie wyklucza to możliwości opracowania – w ramach dalszych prac nad wdrożeniem KRK – wskazówek i przykładów, charakterystycznych dla wyodrębnionych obszarów kształcenia, które pomogłyby uczelniom zrealizować to zadanie, a także prezentowania i rozpowszechniania przykładów dobrych praktyk w tym zakresie”³². W zapisie tym zabrakło jednak – co zostało podkreślone również przez rozmówców w badaniach – konkretnych wskazań jak stwierdzić, czy założone efekty kształcenia – zwłaszcza w odniesieniu do kompetencji – zostały osiągnięte i w jakim stopniu udało się to zadanie zrealizować.

Zadowolenie z legitymizacji kształtowania postaw studentów

Rozmówcy w wywiadach podkreślali, że ważne było dla nich zwrócenie w KRK uwagi na obszar zarówno praktycznych umiejętności jak i kompetencji społecznych studentów.

Myszę, że ramy kwalifikacji dały jedną rzecz: mianowicie do tej pory rzeczywiście skupialiśmy się na wiedzy, a one nam uświadomiły, że są jeszcze umiejętności i kompetencje. Wiedza jest rzeczą najważniejszą i punktem wyjścia. Następnie na to trzeba nałożyć te umiejętności jej wykorzystania. Metoda case study idealnie się tu wpasowuje.

M. Markiewicz

Co ciekawe efekt ten pojawił się w odniesieniu do rozwiązań dydaktycznych związanych z różnymi – stosowanymi przez badanych dydaktyków – metodami kształcenia, takimi jak: drama, case study, warsztaty z odniesieniami autobiograficznymi, warsztaty z dociekań filozoficznych, gry dydaktyczne, Design Thinking i inne.

Nie ma przynajmniej kłopotów z naciąganiem tego co się dzieje na zajęciach z tymi kompetencjami społecznymi. I one rzeczywiście są spełniane w tej grywalizacji. Skutecznie bez jakichś wygibasów umysłowych, logicznych jak to sformułować żeby dowieść, że ten efekt został spełniony. On jest spełniany bardzo często.

Wojciech Glac³³

³² Por.: E. Chmielecka (red.), *Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*: publikacja zrealizowana w ramach Projektu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Warszawa 2010, s. 4.

³³ Dr Wojciech Glac: na zajęciach ze studentami stosuje autorskie gry dydaktyczne, np. „Euforyna”, „Six feet under”, a także zgrywalizowany system oceniania studentów.

Podobnie na ten temat wypowiada się również Kamila Lasocińska³⁴:

Zawarte w KRK zapisy dotyczące umiejętności i kompetencji:... rozumie..., jest wrażliwy..., podejmuje refleksję nad czymś..., one uzasadniają moje działania, więc to się wpisuje w to co ja robię.

Charakterystyczne dla badanych nauczycieli jest to, że rozwiązania dydaktyczne z wykorzystaniem metod i technik kształcenia umożliwiających rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji stosowali na długo przed wprowadzeniem KRK. Robili to z własnej inicjatywy w przekonaniu o słuszności podejmowanych działań ukierunkowanych na kształtowanie różnego rodzaju postaw: twórczych, związanych z empatią, myśleniem krytycznym, otwartością na inne punkty widzenia itp. Dydaktykom niejednokrotnie towarzyszyło jednak poczucie działania w tym obszarze „na własną rękę” bez zaleceń i uzasadnień formalnych. Wprowadzenie KRK, w których zwrócono uwagę na doniosłość kształtowania kompetencji i postaw studentów utwierdziło ich jeszcze silniej w poczuciu adekwatności proponowanych rozwiązań. Z jednej strony zrodziło satysfakcję, że „ja już to robiłam/robię” z drugiej przyniosło uzasadnienie i uprawnomożenie dla tych działań. Tendencję tę obrazuje wypowiedź Aldony Pobojewskiej³⁵:

Ja byłam do tego można powiedzieć przygotowana. Bardzo łatwo było mi to wszystko wypełniać. Ja miałam opracowane te kompetencje, ponieważ te zajęcia są nastawione na rozwój kompetencji, ja to miałam przemyślane. I dla mnie to nie stanowiło żadnej trudności: przystosowanie się do tego, wyeksplikowanie i wpisanie się w ten schemat. Teraz to już nie jest przemycane, tak jak przeze mnie na przykład i nie jest to jakas egzotyka, to że ja tutaj stawiam na kompetencje, tylko stało się to obowiązkiem.

Jak podkreślają Renata Góralska i Hanna Solarczyk-Szwec w swoim opracowaniu dotyczącym znaczenia kompetencji w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie: „w Europejskiej

³⁴ Dr Kamila Lasocińska: autorka modelu zajęć dydaktycznych z odniesieniami autobiograficznymi. Por.: K. Lasocińska, J. Wawrzyniak, *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Łódź 2013.

³⁵ Prof. dr hab. Aldona Pobojewska, na zajęciach ze studentami prowadzi według autorskiego modelu Warsztaty z dociekań filozoficznych. Por.: A. Pobojewska, *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)* w: (red.) A. Pobojewska, *Filozofia-edukacja interaktywna: metody, środki, scenariusze*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, s. 171-206.

Ramie Kwalifikacji efekty uczenia się zdefiniowane w kolumnie kompetencje wiążą się wyraźnie z zadaniami o charakterze adaptacyjnym (zawodowym), natomiast w Polskiej Ramie Kwalifikacji przyjęto szersze rozumienie kompetencji czego wyrazem jest zaakcentowanie szczególnych potrzeb Polski i Polaków w zakresie kompetencji społecznych. Wynikają one tak z potocznej obserwacji, jak i naukowej diagnozy obszarów składających się na kapitał społeczny, tj. deficytów w zakresie: zaufania społecznego, poziomu aktywności obywatelskiej, struktury organizacji pozarządowych, potencjału kulturowego i kreatywnego oraz postaw i wyznawanych wartości. Szczególnym zadaniem edukacji jest formowanie tzw. klasy kreatywnej³⁶, która przyczyni się do przekształcenia kapitału przetrwania w kapitał rozwoju (Raport Polska 2030). Kluczem do tego jest rozwijanie w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej kompetencji społecznych umożliwiających pełnienie emancypacyjnej i krytycznej roli we wspólnocie³⁷.

Badani nauczyciele akademicki w swoich działaniach dydaktycznych ukierunkowanych nie tylko na umożliwienie studentom zdobywania wiedzy w sposób ciekawy, niestereotypowy ale i na rozwijanie w nich umiejętności oraz kompetencji wyprzedzili więc niejako zapisy zawarte w KRK. Stosowali je na długo przed ich ogłoszeniem, realizują w dalszym ciągu po publikacji rozporządzenia. W nowej rzeczywistości – tak jak wcześniej – towarzyszy im poczucie słuszności podejmowanych działań, ale obecnie w połączeniu z formalnym uzasadnieniem dla ich realizacji.

„Ramy” odmienne dla poszczególnych przypadków: odpowiednie, elastyczne, „zbyt ciasne”

W odniesieniu do sposobu sformułowania efektów kształcenia w KRK badani dydaktycy mieli różne odczucia. Niektórzy w obowiązujących zapisach

³⁶ Termin „klasa kreatywna” został wprowadzony przez Richarda Floridę. Uważa on, że „rdzeń klasy kreatywnej tworzą naukowcy, inżynierowie, architekci, projektanci, ludzie pracujący w szkolnictwie i rozrywce, artyści i muzycy czyli ludzie, których funkcją ekonomiczną jest tworzenie nowych idei i pomysłów, nowych technologii i nowych treści kreatywnych. Wokół tego rdzenia klasa kreatywna gromadzi szerszą grupę kreatywnych profesjonalistów w zakresie biznesu i finansów, prawa, ochrony zdrowia i dziedzin pokrewnych. Ludzie ci zajmują się kompleksowym rozwiązywaniem problemów, co wymaga dużej dozy niezależnej oceny sytuacji oraz wysokiego poziomu wykształcenia i kapitału ludzkiego”-R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010, s. 31.

³⁷ R.Górska, H. Solarczyk-Szwec, *O kompetencjach w kontekście polskiej ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012 nr 2, s. 32.

dostrzegali wystarczająco dużo przestrzeni umożliwiającej podejmowanie twórczych działań dydaktycznych.

Nasze ramy, na kierunku artystycznym pozwalają nam działać jak my chcemy. Są tak ujęte, że w ogóle nas nie ograniczają. Dają dużo wolności.

E. Dul-Ledwośńska

Pojawiały się jednak również głosy, że niekiedy ujęte ramami efekty kształcenia wydają się ograniczające dla nauczycieli akademickich.

Jak są te efekty kształcenia dla tych kierunków gdzie ja wykładam, to one są ustalone z góry. Jest spis różnych efektów, które trzeba wykorzystywać i one mi się zawsze wydawały jakieś takie...za ciasne. Staram się aby w tej gamifikacji wszystkie zadania, które są wykonywane jak najbardziej wypełniały te wszystkie efekty które są założone.

W. Glac

W odniesieniu do KRK podobnie jak wobec innych trudności i ograniczeń nauczyciele akademicy stosujący twórcze rozwiązania dydaktyczne starają się poszukiwać skutecznych pomysłów na pogodzenie wymogów formalnych ze swoimi działaniami, które w wielu aspektach (metody, techniki, system oceniania) noszą znamiona niekonwencjonalności.

Dopóki jestem w stanie samodzielnie formułować efekty kształcenia dla przedmiotu, to mogę sobie je tak zrobić, żeby nie były dla mnie ograniczeniem. A ta cała nadbudowa, która jest wyżej: te punkty, ECTS, efekty kierunkowe, przydział do przedmiotów nie ma przełożenia na to jak pracujemy ze studentami na zajęciach. Na szczęście.

M. Mochocki³⁸

Badani nauczyciele akademicy realizując swoją pracę dydaktyczną w sposób twórczy szukają w KRK zapisów uzasadniających swoje działania. Z kolei w tych przypadkach i aspektach kiedy „ramy” wydają się być „za ciasne” starają się – nie burząc ich – samodzielnie

³⁸ Dr Michał Mochocki: na zajęciach ze studentami stosuje LARPy, zgamifikowany system oceniania, wykres Gaanta. Por.: M. Mochocki, *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens” 2009 nr 1; tegoż, *Edu-larp as revision of subject-matter knowledge*, „International Journal of Role-Playing” 2013 nr 4, s. 55-75.

formułować cele podejmowanych działań dydaktycznych związane z przyjętą przez siebie nadrzędną wizją, ideą i celem własnej pracy: „Uczyć inaczej”³⁹. Wy tłumaczenie dla tego typu działań podejmowanych przez nauczycieli odnaleźć można w teorii H. E. Grubera, który uważa, że osoba wykonująca twórczą pracę aktywnie i świadomie konstruuje środowisko pracy i różne jego aspekty, tak by pasowały do wymagań realizowanego przez nią projektu. Nie poddaje się biernie stanowi jaki jest, ale dopasowuje panujące warunki do swojej pracy: związanych z nią zamiarów i sposobów działania⁴⁰.

W opiniach nauczycieli akademickich biorących udział w badaniach zapisy efektów kształcenia obowiązujące w KRK są konstruktem teoretycznym, któremu należy przyznać rację w odniesieniu do przyświecającej mu idei i który legitymizuje podejmowaną przez nich pracę na rzecz rozwijania wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów. Silne zaangażowanie dydaktyków w proces kształcenia związany z wprowadzaniem nowych rozwiązań dydaktycznych budzi w nich jednak niekiedy poczucie, że ramy te są zbyt hermetyczne, nie przystające do rzeczywistości, a przez to fikcyjne. Stan ten nie zatrzymuje ich jednak w dalszej twórczej pracy.

Jak tłumaczy H. E. Gruber: celowość działania osoby wykonującej twórczą pracę oznacza nie tylko, że wie ona do czego i w jakim kierunku zmierza. Oznacza to również, że nie można jej łatwo odchylić od tego wybranego kursu⁴¹. Wykonuje ona więc twórcze działania mimo różnego rodzaju przeszkód i ograniczeń a niejednokrotnie przy świadomym sprzeciwie wobec nich⁴².

Podsumowanie

Nauczyciele akademicki biorący udział w badaniach podkreślali, że wprowadzenie KRK nie przyczyniło się w ich przypadku do wprowadzenia zmian w zakresie stosowanych metod, czy technik kształcenia. Tak jak implementowali innowacyjne rozwiązania dydaktyczne przed wprowadzeniem

³⁹ Typowy dla badanych nauczycieli akademickich cel własnej pracy dydaktycznej „Uczyć inaczej” w poszczególnych przypadkach oznaczał: alternatywnie w stosunku do nauczania tradycyjnego/podającego, skutecznie, twórczo, nowocześnie-z wykorzystaniem nowych, efektywnych narzędzi dydaktycznych-źródło: badania własne.

⁴⁰ Por. H. E. Gruber, dz. cyt., 1989, s. 13, 14, 16.

⁴¹ Por. Tamże, s. 18.

⁴² Por. H. E. Gruber, *Creativity and Human Survival*, w: (red.) Gruber H. E., Wallace D. B., dz. cyt., Oxford University Press, New York 1989, s. 288-289.

KRK tak czynią to dalej, w podobny sposób – chociaż z większym niż wcześniej poczuciem – adekwatności proponowanych rozwiązań w odniesieniu do obszaru kompetencji społecznych studentów. Badani dydaktycy dalej „robią swoje”: poszukują, implementują i popularyzują proponowane rozwiązania dydaktyczne, poświęcają więcej czasu jedynie na właściwe przygotowanie sylabusów do poszczególnych przedmiotów. W spojrzeniu na KRK towarzyszy im poczucie „papierowych” zmian jakie zaszły pod wpływem ich wprowadzenia do polskiego szkolnictwa wyższego a także rozdzwieku między założeniami jakie towarzyszyły tej reformie a jej realizacją w praktyce, która w ich odczuciach nie przyniosła ani nauczycielom akademickim ani studentom realnych korzyści.

Bibliografia:

- Chmielecka E. (red.), *Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*: publikacja zrealizowana w ramach Projektu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Warszawa 2010.
- Creswel J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, w: (red.) N. K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, tom1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 19-76.
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.
- Górska R., Solarczyk-Szwec H., *O kompetencjach w kontekście polskiej ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012 nr 2 (67), s. 27-41.
- Gruber H. E., *Creativity and Human Survival*, w: (red.), H. E. Gruber, D. B. Wallace, *Creative People at Work*, Oxford University Press, New York 1989, s. 286-296.
- Gruber H. E., Davis S. N., *Inching our way up Mount Olympus: The Evolving-Systems Approach to Creative Thinking*, w: (red.) R. J. Sternberg, *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1988, s. 243-69.

- Gruber H. E., *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, „Archives de Psychologie” 1985 nr 53, s. 167-185.
- Gruber H. E., *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: „Creativity Research Journal” 1988 nr 1, s. 27-51.
- Gruber H. E., *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: (red.) H. E. Gruber, D. B. Wallace, *Creative People at Work*, Oxford University, New York 1989, s. 12-35.
- Józefowski E., *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.
- Józefowski E., Florczykiewicz J., *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wydawnictwo Drukarnia JAKS, Wrocław 2015.
- Józefowski E., *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017.
- Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011.
- Kudrycka B., *Dlaczego wprowadzamy Krajowe Ramy Kwalifikacji w polskim szkolnictwie wyższym?* w: A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011, s. 5-6.
- Kvale S., *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2014.
- Lasocińska K., Wawrzyniak J., *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Łódź 2013.
- Markiewicz M., Bednarz J., *Application of case study method*, w: (red.) W. Bizon, A. Poszewiecki, *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2013, s. 43-54.
- Mochocki M., *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens” 2009 nr 1, s. 177-189.
- Mochocki M., *Edu-larp as revision of subject-matter knowledge*, „International Journal of Role-Playing” 2013, nr 4, s. 55-75.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2005.
- Pobojewska A., *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)* w: (red.) A. Pobojewska, *Filozofia-edukacja interaktywna: metody, środki, scenariusze*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, s. 171-206.

- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1994.
- Szmidt K. J., *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017.
- Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M., *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk*, w: (red.) E. Dubas, W. Świtalski *Uczenie się z biografii innych. Biografia i badanie biografii*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2014, s. 13-38.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013.
- Tadeusiewicz R., Ligęza A., *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Nauka” 2014 nr 1 (14), s. 43-57.
- Witerska K., *Drama: przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Witerska K., *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Witerska K., *Teatr Forum: drama, edukacja rówieśnicza, profilaktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.

National qualification framework and creative didactic work – academic teachers’ experiences - report from research

The aim of this article is to present excerpts from results of research concerning academic teachers’ experiences in the field of creative didactic work in the context of National Qualification Framework (introduced in 2011). Research was conducted in line with Howard Gruber’s theoretical-methodological approach *The evolving systems approach to creative work*. For the author of the research the most important were individual meanings given by academic teachers to sentences in the document. It was also significant to observe how teachers implement these meanings in their didactic work regarding: invention, implementation and promotion of new didactic solutions including: concepts, methods, techniques, original models of workshops, students’ grading systems etc.

Keywords: creative didactic work, National Qualification Framework, theory The Evolving Systems Approach to Creative Work.

Krajowe ramy kwalifikacji a twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich – relacja z badań

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja fragmentów wyników badań dotyczących doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej w kontekście wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji. Dla autorki badań – prowadzonych zgodnie z podejściem teoretyczno-metodologicznym *The evolving systems approach to creative work* Howarda E. Grubera szczególnie istotne były indywidualne znaczenia jakie badani nauczyciele nadają zapisom zawartym w dokumencie i jak przekładają się one na ich pracę dydaktyczną związaną z wymyślaniem/wdrażaniem i popularyzowaniem nowych rozwiązań dydaktycznych obejmujących: koncepcje, metody, techniki kształcenia, autorskie modele warsztatów, systemy oceniania studentów itp.

Słowa kluczowe: twórcza praca dydaktyczna, KRK, teoria The Evolving Systems Approach to creative work.