

Grażyna Bartkowiak
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Agnieszka Krugielka
Politechnika Poznańska

NAUCZYCIELE AKADEMICKY O ROZBUDZANIU TWÓRCZEGO MYŚLENIA U STUDENTÓW I O MĄDROŚCI DOJRZAŁYCH PRZEDSTAWICIELI SWOJEGO ŚRODOWISKA

Streszczenie

Przedmiotem rozważań jest troska o rozwój twórczego myślenia i problematyka potencjału intelektualnego dojrzałych przedstawicieli środowiska akademickiego (pracowników naukowo-dydaktycznych 65 plus).

W artykule zidentyfikowano czynniki ograniczające – bariery i wspierające kreatywne myślenie zarówno na poziomie organizacji procesu dydaktycznego, jak i poszczególnych grup interesariuszy: instytucji zajmujących się edukacją nauczycieli akademickich i studentów. Drugim celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: czy dojrzały nauczyciele akademicki charakteryzują się mądrością oraz jak kształtują się preferencje ich młodszych i starszych kolegów dotyczące elementów tej mądrości? W empirycznej części artykułu zamieszczono wyniki badań kwestionariuszowych, przeprowadzonych w grupie 72 młodszych i starszych nauczycieli akademickich (oraz 222 studentów). Okazało się, że:

- nauczyciele akademicki formułują wiele cennych postulatów, sprzyjających rozwojowi kreatywnego myślenia studentów i dotyczących ich własnego rozwoju;
- młodszy pracownicy akademicki przywiązują dużą wagę do kompetencji interpersonalnych jako atrybutu mądrości ich starszych kolegów.

Słowa kluczowe: kreatywne myślenie, mądrość nauczycieli akademickich 65 plus.

Kody JEL: I23

Wstęp

Mimo że problematyka innowacji, kreatywności, twórczego myślenia była i jest przedmiotem licznych rozważań z zakresu nauk o organizacji i zarządzaniu, socjologii i psychologii autorki wyrażają pogląd, że dalej brakuje szerszej

i bardziej pogłębionej refleksji o roli wiedzy i nauki w świecie, w znaczeniu kreatywnego myślenia zarówno na poziomie procesu kształcenia (w szczególności w szkołach wyższych) w osiągnięciu większej konkurencyjności na rynku, jak i w skali indywidualnych karier absolwentów uczelni wyższych.

Jest oczywiste, że przedstawiciele tych nauk nie przyjmują już w sposób bezkrytyczny dominującej roli technologii, a w szczególności technologii informatycznych w rozwoju ludzkości, postępie cywilizacji. Wręcz przeciwnie – coraz częściej dostrzegając jego instrumentalność skupiają się na sferze wartości, poszukiwania indywidualnej motywacji do twórczego myślenia i własnego rozwoju. Trudną do przecenienia rolę odgrywa tworzenie warunków do rozwoju kreatywnego myślenia w środowisku akademickim. Chodzi w nim bowiem o przełamywanie stereotypów myślenia, któremu ulegają zarówno nauczyciele akademicki, jak i studenci.

Kolejnym problemem wynikającym ze zmian demograficznych i starzenia się społeczeństwa Polski i Europy jest właściwe wykorzystanie w uczelniach gromadzonego przez lata kapitału intelektualnego. Praktyka wykazuje, że dojrzałe nauczyciele akademicki po przekroczeniu pewnej krytycznej granicy wiekowej (65 i 70 lat w przypadku samodzielnych pracowników nauki, w zależności od stopnia naukowego) w uczelniach publicznych są na ogół pozbawiani dalszej możliwości wykonywania swej pracy. Z drugiej strony, istnieją dane wskazujące na trudności odtworzenia tego potencjału (Bartkowiak 2016).

Założenia terminologiczne

Podjmując problematykę twórczości niezbędne wydaje się omówienie jej relacji z działaniem innowacyjnym czy innowacyjnością (Porter 2003; Lindsay 2003). Pojęcie to oznacza „wdrożenie nowego, lub znacząco udoskonalonego produktu (wyrobu czy usługi) lub procesu, nowej metody marketingowej lub nowej metody organizacyjnej w praktyce gospodarczej, organizacji miejsca pracy lub stosunkach z otoczeniem” (*Podręcznik Oslo* 2008, s. 48). Innowacja, przynajmniej w swych założeniach, prowadzi do większej efektywności¹. Podobnie innowację postrzega Schumpeter, jednak autor ten podkreśla, że źródłem innowacji jest odkrywca i przedsiębiorcza jednostka (Schumpeter 1960, s. 140). Także Drucker (1985), pisząc o innowacjach akcentuje sukces rynkowy, a innowacje, które nie odnoszą sukcesu rynkowego nazywa „pomyślaniami, ideami”.

Nauki społeczne wskazują na powiązanie (a niekiedy tożsamość) innowacyjności z twórczością (Kozielecki 1992) oraz kreatywnością (Altszuller 1972; Altszuller 1983; Nęcka 1987).

¹ Przykładem innowacji organizacyjnej jest reengineering Hammera (Sennett 2006; Zgorzalski, 2002).

Psychologia stosuje jeszcze jedno określenie, które traktuje jako synonim kreatywności – inwencję rozumianą „jako proces twórczy angażujący indywidualny, grupowy i organizacyjny potencjał kreatywności” (Kožusznik 2010, s. 15)².

Z kolei przedstawicielka nauk o zarządzaniu J. Brillman (2002) podkreśla istnienie dwóch rodzajów kreatywności: – adaptacyjną, charakteryzującą pracowników doskonalących swoje kwalifikacje i tym samym przyczyniających się do poprawy funkcjonowania firmy; – innowacyjną, określającą pracowników wprowadzających czy też odkrywających nowe rozwiązania, oryginalne, które stają się źródłem przewagi konkurencyjnej.

W przyjętym przez autorki opracowaniu kreatywność utożsamiana jest ze zdolnością do twórczego myślenia, oznacza właściwości działania (jako konsekwencja przyjęcia przez autorki behawioralnej perspektywy), a jednocześnie jego rezultatów zmierzających do wprowadzania nowych rozwiązań, odkrywania skutecznych metod, przez pojawianie się w umysłach ludzi oryginalnych pomysłów, które w konsekwencji przyczyniają się do podwyższania jakości życia człowieka. W działalności tej nie jest niezbędny bezpośredni sukces rynkowy, a wspomniane efekty tego typu działań mogą pojawić się dopiero w dalszej perspektywie czasowej.

O dynamice wiedzy

Nawet pobieżna analiza literatury i doświadczeń płynących z praktyki pozwala stwierdzić, że aktualnie model wiedzy ulega zmianie.

Przyjmując, że wiedza ma swój wymiar ontologiczny, zakładamy, że istnieje w sposób rzeczowy, materialny, podobnie jak inne obiekty, które możemy zaobserwować w świecie. Ma charakter uporządkowany, jest pewnym sposobem organizowania materii, choć nie musi być ściśle z tą materią powiązana. Wiedza jest zapisem informacji, ma charakter struktur informacyjnych i może przybierać zróżnicowane postaci od ustnych podań, przez książki, partytury, programy komputerowe, nagrania muzyczne itp. (Adamiec 2010, s. 53). Wiedza symboliczna może zostać „zrealizowana w postaci porządku materialnego, technicznego itp. W ten sposób można mówić o praktycznym znaczeniu wiedzy.

M. Adamiec (2010, s. 60-62) dla dokonania swoistej diagnozy „funkcjonowania wiedzy” używa pojęcia *kultura wiedzy*. Jako czynniki kształtujące wiedzę w kulturze zachodniej cywilizacji autor ten wyróżnia:

1. Realizm/reprezentacjonizm – jako przeświadczenie, że świat zawiera jakąś „prawdziwą rzeczywistość”. Przeświadczenie to skutkuje ustawicznym dążeniem do odkrywania tego jak jest naprawdę. Pogląd te sprawia, że

² O problematyce roli grupy, zespołu pracowniczego w stymulowaniu do zaangażowanego, twórczego działania piszą liczni autorzy, np. Brav i in. (2009), Konrad i in. (2009), którzy podkreślają istotne znaczenie wspierającej roli zespołu pracowniczego i kultury organizacyjnej.

- kryteria oceny wiedzy metodologia, jej ocena nie uwzględnia „faktu”, że porządek rzeczy się odkrywa, a nie tworzy.
2. Finityzm – przeświadczenie, że rozwiązania są ostateczne, a wiedzę najbardziej wartościową jest wiedza ostateczna, która nie będzie już zmieniana. Takie nastawienie sprzyja emocjonalnemu przywiązaniu do własnych wytworów poznawczych i niechęci do zmian obrazów rzeczywistości.
 3. Sakralizacja – ten proces przez nawiązanie do judeochrześcijańskich korzeni w dziedzinie nauki postrzeganej jako stopień wtajemniczenia, przeznaczony jedynie dla nielicznych wyłącza krytycyzm wobec wiedzy.
 4. Fetyszycacja wiedzy – proces ten polega na bezkrytycznej, akceptującej postawie wobec wszelkiej wiedzy, którą wcześniej obdarzono przymiotnikiem wiedzy „naukowej”. Sytuacja ta powoduje, że np. ufamy wszelkim „prawdom” zamieszczonych w czasopismach naukowych.
 5. Upolitycznienie wiedzy – rozumiane jako związek wiedzy z władzą, a w efekcie jej monopolizacja, instytucjonalizacja i reglamentacja. Wiedza oczywiście jest wyznacznikiem pozycji w strukturze władzy, a w związku z czym jest kontrolowana przez tę że władzę.
 6. Instytucjonalizacja – wiedza funkcjonuje głównie w postaci zorganizowanych publicznych i prywatnych instytucji i jako taka podlega prawom funkcjonowania organizacji i inercyjności, biurokratyzacji i wszelkim patologiom organizacyjnym .
 7. Komodytyzacja (utowarowienie) – mimo że począwszy od powstania społecznych form funkcjonowania wiedzy, wiedza była już traktowana jako towar, obserwujemy w ostatnim okresie jej znaczące nasilenie. Wiedza ta staje się przedmiotem handlu, a „nadmiernie rozbudowane” problemy z własnością intelektualną mogą ograniczać swobodny obieg wiedzy.
 8. Tezauryzacja – wiedza jako towar jest gromadzona i archiwizowana. W tym celu powołano do życia specjalne instytucje, w których w ostatnim okresie ze względu na rozwój nowych technologii informacyjnych obserwujemy gwałtowne przemiany i związane z nimi problemy.
 9. Technologizacja wiedzy – sprowadza się w praktyce do promocji „technicznego” podejścia do wiedzy, na podstawie założenia, że wiedzę, podobnie jak produkt, można wytwarzać metodami przemysłowymi, posługując się wystandaryzowanymi procedurami badawczymi, funkcjonującymi wg konkretnych algorytmów, technologii i metod zarządzania.
 10. Komerccjalizacja – sprowadza się do tworzenia wiedzy i edukacji jako biznesu. Stan ten jest spowodowany deprecjacją znaczenia tradycyjnych instytucji naukowych realizujących doniosłą społeczną misję i jej transmisję międzypokoleniową³.

³ Problematyka ta została szerzej omówiona w publikacji G. Bartkowiak i A. Krugielki (2013, s. 28-33).

Z pewnością tak nakreślona przez autora lista elementów charakteryzujących i kształtujących współczesną wiedzę nie jest listą kompletną, wskazuje jednak na kierunki i możliwości jej przekształceń i konieczność uwzględnienia opisanych przez autora ograniczeń w procesie kształcenia akademickiego.

M. Adamiec podkreśla, że wiedza nie jest przedmiotem ale „dynamicznym procesem przepływu”. Zdaniem tego autora, treścią tego przepływu jest informacja, czyli rodzaj porządku, który „ucieleśnia się w strukturach materialnych choć nie jest z nią tożsama, tzn. ta sama informacja może zostać przekazana za pomocą różnych nośników informacji. Porządek w świecie materialnym jest nietrwały osiąga swoje apogeum, a następnie rozpada się i zmienia”. W tym rozumieniu, zdaniem autora rzeczywistość jest ciągłym przepływem między chaosem a porządkiem (Adamiec 2010, s. 54).

Proces wiedzy stanowi więc przepływ między pytaniem a odpowiedzią. Samo formułowanie jasnych pytań i ich wyłanianie się stanowi już swoisty pierwszy etap do uzyskania jasnych odpowiedzi.

Przyjęte przez autora rozumowanie doskonale egzemplifikuje dynamikę procesu wiedzy. Aktualnie mamy bowiem do czynienia z nieustanną aprecjacją jednych treści (struktur wiedzy), a następnie ich deprecjacją i porzuceniem na rzecz innych. To samo dzieje się w zakresie preferencji nośników wiedzy.

Tak jak przed kilkudziesięciami laty można było ze stosunkowo dużym prawdopodobieństwem określić i wyznaczyć pewne uznane i stosunkowo trwałe prawdy w nauce, których znaczące miejsce podkreślały areopagi uczonych i instytucjonalne formy „uświęcania wiedzy”, aktualnie prawdy te funkcjonują zaledwie przez chwilę, po czym należy je zastępować nowymi prawdami, których użyteczność w zakresie wyjaśniania rzeczywistości (wynikająca z epistemologii wiedzy) jest również ograniczona.

O mądrości w wieku dojrzałym

Kolejnym wątkiem analizowanej problematyki jest problematyka mądrości jako atrybutu doświadczonych nauczycieli akademickich. W literaturze istnieją dane wskazujące na to, że powołanie do zawodu nauczycielskiego i wykonywanie pracy nauczyciela powinno stać się domeną ludzi obdarzonym atrybutem mądrości (Bales, Smith 2008) a także na to, że mądrość współwystępuje z bogatym doświadczeniem życiowym (Ardelt 2011; Assmann 1994).

Pojęcie mądrości funkcjonowało już od czasów starożytności. W literaturze pojawiły się zróżnicowane koncepcje i teorie mądrości. O mądrości wypowiadali się znani filozofowie tj. Sokrates, jego uczeń Platon i uczeń Platona Arystoteles. Ci dwaj ostatni traktowali „mądrość” jako podstawową cnotę człowieka (Birren, Svensson 2005). Zdaniem Arystotelesa, mądrość wymaga samowiedzy (*self-knowledge*) i wglądu w siebie (*self-insight*) i prowadzi do „... eudajmonii,

która warunkuje dobre funkcjonowanie, rozwój i wysoki poziom kompetencji człowieka, które stanowią o doświadczeniu prawdziwej i trwałej radości...” (Robinson 1990, s. 16).

Do znaczących koncepcji pozwalających ocenić poziom mądrości należy zaliczyć słynny paradygmat berliński, opracowany w wyniku badań przeprowadzonych w Instytucie Maxa Plancka w Berlinie (*Berlin Wisdom Paradigm*). Paradygmat ten wyszczególnia w ramach tego pojęcia planowanie własnego życia (*life planning*), kierowanie własnym życiem (*life management*) oraz ocenę własnego życia (*life review*) (Bales, Smith 2008; Baltes i in. 1995; Smith i in. 1989).

Autorzy analizujący zjawisko mądrości dowiedli, że w zróżnicowanych grupach wiekowych osób badanych, „mądrość” obejmuje pięć następujących cech: dwie związane z refleksyjnością (zdolność uczenia się poprzez doświadczenie; widzenie rzeczy w szerszym kontekście, spostrzeganie wielu aspektów określonych sytuacji), możliwości poznawcze (rozumienie, ocena informacji, szybkie czytanie, zasób posiadanej wiedzy) oraz dwa czynniki, tj. umiejętność współbrzmienia emocjonalnego z innymi ludźmi i bezstronność (postępowanie w sposób *fair*, słuchanie, cierpliwość, niezależność w osądach, umiejętność zachowania spokoju).

Zestawienie wymienionych powyżej składników mądrości można rozpatrywać w dwóch aspektach: istnienia między pojęciami hipotetycznej i empirycznie zweryfikowanej zależności.

Wypowiadając się o tej pierwszej można przytoczyć hipotetyczny model Sternberga (2005), w którym autor powołuje się na pięć rodzajów współzależności. Pierwsza z nich wiąże się z duchowym przebudzeniem się człowieka dojrzałego. Wiek dojrzały jest utożsamiany nie tylko z doświadczeniem rozwiązywania kryzysów towarzyszących człowiekowi na drodze życia ale z możliwością poświęcania większego czasu na refleksję, spraw ostatecznych w życiu człowieka, relatywizmu wartości, radzeniem sobie z nieprzewidywalnością życia i akceptacją śmierci (Ardelt 2011).

Druga współzależność dotyczy relacji możliwości nabywania nowych informacji z inteligencją płynną⁴ bardziej niż skryształizowaną (Catell 1971; Horn 1987, za Stuart-Hamilton 2006, s. 51-53). Zdaniem większości badaczy w okresie późnej dorosłości inteligencja płynna wykazuje tendencje malejące (Ardelt 2011, s. 283).

Trzecie kryterium to inteligencja skryształizowana, która kształtuje i kumuluje się w trakcie życia człowieka. W jej skład wchodzi umiejętność

⁴ Testy inteligencji płynnej jedynie w minimalnym stopniu wykorzystują nabytą wiedzę. Ich celem jest rozwiązywanie problemów, dla których nie wystarczy odwołać się do gotowych rozwiązań. Zazwyczaj chodzi o rozpoznanie zasady, która decyduje o tworzeniu grupy określonej kategorii (słownej, liczbowej czy wzrokowo-przestrzennej).

i kompetencje. Inteligencja skryształizowana nie ulega tak szybko zmianom jak inteligencja płynna w związku z wiekiem, ponadto zmiany te mają charakter indywidualny.

Czwarta cecha mądrości wskazuje na jej dynamikę, tzn. na to, że mądrość może wzrastać do okresu zaawansowanej dorosłości, ale później może dochodzić do jej ograniczenia, podobnie jak to ma miejsce w przypadku inteligencji płynnej, jednak nie może być skompensowana przez inteligencję skryształizowaną.

Ostatni atrybut mądrości wskazuje na jej możliwą deteriorację w wyniku doświadczania nierównowagi między poczuciem pewności i niepewności. Niepewność ta może prowadzić do zaburzeń funkcjonowania albo zbytnej pewności siebie lub utraty kontaktu z rzeczywistością (Meacham 1990).

Odrzucając ujmowanie mądrości przez Sternberga (2005) jako swoiste przebudzenie w późniejszym okresie życia, większość badaczy jest zdania, że mądrość rozwija się we wczesnym okresie życia i wzrasta w okresie wczesnej dorosłości (Richardson, Pasupathi 2005). Okres ten z reguły prowadzi do intensywnego intelektualnego i osobowościowego rozwoju – w tym czasie pojawia się zdolność abstrakcyjnego i refleksyjnego myślenia (Piaget 1952). W tym też czasie zasoby wiedzy składające się na inteligencję skryształizowaną zostają przekazywane z pokolenia na pokolenie zarówno w postaci uczenia się o charakterze sformalizowanym, jak i niesformalizowanym (Ardelt 2004). W późniejszym okresie warunkiem rozwoju intelektualnego jest otwartość na doświadczenie (*openness to experience*) (Capi i in. 2005; McCrae i in. 2002). Jednak akumulacja wiedzy do „wytworzenia mądrości” zawsze przybiera charakter indywidualny, tzn. nie pozwala na ustalenie jednolitych standardów (Ardelt 2004; Assman 1994; Jordan 2005; Staudinger 1999). Można więc oczekiwać, że mądrość rozwija się w sposób zróżnicowany u poszczególnych ludzi, rozwija się u jednych, u innych pozostaje stabilna, mimo że warunki są jak najbardziej korzystne.

Konkludując można stwierdzić, że nie wiek sam w sobie, ale warunki społeczne, relacje rodzinne, możliwości w zakresie zdobywania wykształcenia, indywidualna ścieżka kariery, specyficzne życiowe doświadczenia, jak również indywidualna motywacja życiowa są ważne jako czynniki kreujące mądrość (Ardelt, Jacobs 2009; Baltes i in. 1995). Z tego względu „otwartość na doświadczenie i refleksyjność”, a także „łatwość nawiązywania kontaktów” mogą być znaczącymi czynnikami warunkującym nabycie mądrości (Csikszentmihalyi, Nakamura 2005). Jeśli więc rozwój mądrości wymaga motywacji i włożenia wysiłku w jej osiągnięcie, zależność między wiekiem a mądrości powinna być pozytywna, w szczególności w przypadku osób, które uczą się przez doświadczenie w całym życiu i poświęcają życie na samodoskonalenie się (Ardelt 2004; Kramer 1990).

Warunki sprzyjające stymulowaniu do twórczego myślenia i preferencji elementów mądrości w środowisku akademickim w świetle wyników badań

Organizacja badań

Postępowanie badawcze zmierzało do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie działania w odniesieniu do studentów należałoby podjąć, aby stymulować do rozwoju kształcenia w środowisku akademickim?
2. Jakie działania w odniesieniu do nauczycieli akademickich mogłyby przyczynić się do ich własnego rozwoju ?
3. Czy pracownicy naukowo-dydaktyczni 65 plus charakteryzują się atrybutem mądrości? Jak kształtują się preferencje starszych i młodszych nauczycieli akademickich odnośnie do elementów tej mądrości?

W badaniach uczestniczyło 72 nauczycieli akademickich, z czego 38 było zatrudnionych w uczelniach publicznych, a 34 – w niepublicznych, i 222 studentów z 3 zróżnicowanych uczelni ze względu na własność i profil kształcenia.

Do badania wykorzystano specjalnie przygotowany syntetyczny kwestionariusz, opracowany w wyniku sondażu w którym uczestniczyło 54 nauczycieli akademickich z uczelni publicznych i niepublicznych. Średnia wieku nauczycieli akademickich z młodszej grupy wynosiła ok. 32 lata, a ze starszej grupy – ponad 68 lat.

W pierwszej kolejności osoby te tworzyły listę postulatów – działań podejmowanych przez ustawodawcę i uczelnie oraz samych nauczycieli akademickich, w celu zwiększenia możliwości rozwoju twórczego myślenia w środowisku akademickim. W ten sposób powstały dwie wersje listy: dotycząca kształcenia studentów oraz wskazująca na rozwój potencjału kreatywnego myślenia wśród nauczycieli akademickich. O zaklasyfikowaniu poszczególnych pozycji do ostatecznej w listy decydowała częstotliwość wyborów przekraczająca ponad 50% uczestników badań pilotażowych.

Przy konstrukcji kwestionariusza do badania mądrości uwzględniono kryteria opisanego wcześniej berlińskiego paradygmatu mądrości. Studenci uczestniczący w badaniach odpowiadali na jedno pytanie: czy nauczyciele akademicy w wieku 65 plus charakteryzują się mądrością?

Wyniki badań

Prezentowana dynamika wiedzy i związane z nią oczekiwania społeczno-ekonomiczne wobec absolwentów uczelni, a także organizacyjne i jednostkowe

uwarunkowania kształtowania twórczego myślenia w środowisku akademickim sprawiają, że przed działalnością edukacyjną uczelni rysują się nowe zadania. Są to postulaty, których realizacja może przyczynić się do rozwoju kreatywnego myślenia zarówno u nauczycieli akademickich, jak i studentów.

Tabela 1. Sugestie nauczycieli akademickich wskazujące na rozwój kreatywnego myślenia u studentów uczelni wyższych

Postulowana zmiana	N*	%
Przywrócenie procedury selekcji kandydatów na studia wyższe	42	58,33
Ustalenie i rzetelne egzekwowanie wysokich wymagań dla studentów	37	51,38
Uświadomienie studentom konieczności opanowania wiedzy bazowej	70	97,22
Zamiana roli nauczyciela akademickiego od administratora prezentowanych treści do udzielającego wsparcia tutora	54	75,0
Prezentowanie maksymalnie zróżnicowanych stanowisk i podejść naukowych przy jednoczesnej argumentacji własnego stanowiska przez nauczyciela akademickiego	19	26,38
Promowanie wśród studentów krytycznego stosunku do prezentowanych przez siebie treści, obejmujących zróżnicowane podejścia teoretyczno-empiryczne	37	51,38
Uświadamianie słuchaczom dynamiki prezentowanej wiedzy	61	84,72
Uświadomienie studentom swoistego koniunkturalizmu wiedzy i wymagań w zakresie jej politycznej poprawności	15	20,83
Dalszy nacisk na samodzielną pracę studenta a także włączanie studentów w działalność badawczą	38	52,78

*Ze względu na to, iż wybory nie miały charakteru wykluczającego, osoby badane wybierały po trzy czynniki się ich łączna suma przekracza 100%

Źródło: opracowanie własne.

Stymulowanie słuchaczy do rozwoju twórczego myślenia wymaga zmiany od wieków przekazywanej pokoleniowo i wyuczonej roli nauczyciela akademickiego w kierunku relacji bardziej partnerskiej, wspierającej studenta w jego pracy intelektualnej, a nie tylko egzekwującej wiedzę, którą to rolę także trudno byłoby zdeprecjonować. Równie istotne dla osiągnięcia określonych „zamierzeń dydaktycznych” przez nauczycieli akademickich wydaje się wykorzystanie potencjału oddziaływania grupy, jaki tworzy środowisko akademickie. W opinii autorek, niektóre zalecenia Mc Ginnisa (2000) odnośnie do motywowania zespołu do efektywnej pracy grupowej także wydają się być przydatne do motywowania tej grupy pracowników uczelni do twórczej pracy.

Tabela 2. Sugestie nauczycieli akademickich jako działań zwiększających ich możliwości w pracy własnej

Rodzaj postulatu	N*	%
Odwolywanie się do autotelicznej motywacji nauczyciela przez umożliwienie włączenia jego zainteresowań i preferencji w części programów nauczania	19	26,38
Stworzenie warunków osiągnięcia wyższego poziomu opanowywania języków obcych (głównie języka angielskiego) szczególnie dla „bardziej dojrzałej” grupy nauczycieli akademickich w celu swobodnego korzystania z zagranicznej literatury (w literaturze można spotkać jedynie pojęcie „nauka”, nie funkcjonuje natomiast pojęcie „nauka polska”)	17	23,61
Tworzenie szerokiego forum profesjonalnych i interpersonalnych wzajemnych kontaktów nauczycieli akademickich ze zróżnicowanych środowisk kulturowych, niezależnie pod ich osiągnięć formalnych tytułów i stopni, poprzez uczestnictwo w specjalnych programach konferencjach	28	38,89
Umożliwienie na terenie uczelni szerszych kontaktów z szczególnie zainteresowanymi przedmiotem studentami	17	23,61
Tworzenie klimatu współpracy i dzielenia się wiedzą (w przeciwieństwie do rywalizacji) w środowiskach akademickich	42	58,33
Tworzenie wewnętrznych, czytelnych kryteriów postępów nauczycieli akademickich, nagradzanie najlepszych	39	54,67
Umożliwianie nauczycielom akademickim zacieśniania i tworzenia więzi z praktyką gospodarczą	23	31,94
Rezygnacja z tworzenia dwóch ścieżek awansu akademickiego: naukowo-dydaktycznej i dydaktycznej. Tę ostatnią można bowiem potraktować jako „ścieżkę stagnacji zawodowej”	38	52,78

*Ze względu na to, iż wybory nie miały charakteru wykluczającego, osoby badane wybierały po trzy czynniki się ich łączna suma przekracza 100%

Źródło: jak w tabeli 1.

Uzyskane dane wskazują na wzrastające oczekiwania przedstawicieli pracowników dydaktycznych wobec siebie i wzrost świadomości w zakresie rozumienia roli nauczyciela akademickiego jako osoby, która nie tylko zajmuje się dydaktyką ale jest faktycznie zaangażowana w działalność naukową. Ponadto, uczestniczący w badaniach nauczyciele akademicy wykazali się ambitną postawą wobec własnej kariery wskazując na rolę tworzenia wewnętrznych, uczelnianych standardów rozwoju zawodowego.

Tabela 3. Preferencja czynników związanych z mądrością dojrzałych pracowników naukowo dydaktycznych w opiniach starszych i młodszych nauczycieli akademickich

Kryteria mądrości w opinii nauczycieli akademickich	Młodszy nauczyciele akademicki		Starszy nauczyciele akademicki	
	N	%	N	%
Umiejętność współbrzmienia emocjonalnego z innymi ludźmi i bezstronność (postępowanie w sposób <i>fair</i> , słuchanie, cierpliwość, niezależność w osądach, umiejętność zachowania spokoju)	21	61,76	8	21,05
Możliwości poznawcze (rozumienie, ocena informacji, szybkie czytanie, zasób posiadanej wiedzy)	6	17,65	20	52,64
Refleksyjność (zdolność uczenia się przez doświadczenie; widzenie rzeczy w szerszym kontekście, spostrzeganie wielu aspektów określonych sytuacji refleksyjnością (zdolność uczenia się przez doświadczenie; widzenie rzeczy w szerszym kontekście, spostrzeganie wielu aspektów określonych sytuacji)	7	20,59	10	26,31

Źródło: jak w tabeli 1.

Kolejnym analizowanym problemem było przypisywanie mądrości dojrzałym nauczycielom akademickim zarówno przez studentów, jak i pracowników dydaktycznych w obu grupach wiekowych. Na temat mądrości, jako atrybucie nauczycieli akademickich 65 plus wypowiedziało się łącznie 222 studentów (ok. 77%) i 72 (100%) pracowników dydaktycznych. Rozważając ustosunkowanie się pracowników dydaktycznych do mądrości nauczycieli akademickich 65 plus można zaobserwować zróżnicowany rozkład preferencji poszczególnych jej elementów, w zależności od wieku oceniających wykładowców. Kontrowersję budzi opinia badanych, że starszy nauczyciele akademicki najwyżej cenią wśród swoich rówieśników możliwości poznawcze, wiedzę, podczas gdy ich młodszy koledzy większą wagę przywiązują do refleksyjności swoich starszych kolegów. Stan ten może świadczyć o dość tradycyjnie ujmowanej mądrości w ocenach starszych nauczycieli akademickich. Uzyskane wyniki badań wskazują także na przypisywanie wysokiej rangi szeroko rozumianej mądrości dojrzałych pracowników naukowo-dydaktycznych czynnikom związanym z kompetencjami relacyjnymi przez ich młodszych kolegów. Jednocześnie kontrowersję budzi fakt przypisywania niezbyt wysokiej pozycji ich możliwościom poznawczym. Być może stan ten wynika z przyjęcia założenia, że możliwości poznawcze nauczycieli akademickich są omalże zawsze na wysokim poziomie.

Podsumowanie

Wymienione postulaty w zasadzie nie szokują swoją oryginalnością, część z nich z pewnością jest w wielu uczelniach realizowana, a niektóre z nich zdają się przybierać charakter ponadczasowy.

Ustawiczna modyfikacja procesu dydaktycznego w szkolnictwie wyższym wydaje się zjawiskiem nieuniknionym. Szkoły wyższe i uczelnie, podobnie jak to czynią przedsiębiorstwa, będą musiały ustawicznie dokonywać nieuniknionych zmian. Trudno też nie zgodzić się z twierdzeniem, że zdolność uczelni do stymulowania kreatywnego myślenia, innowacji staje się warunkiem jej konkurencyjności na rynku edukacyjnym. Stąd też każdy element wnoszący choćby minimalny wkład w wyzwalamie ludzkiej kreatywności wydaje się mieć znaczenie. Ponadto, stymulacja kreatywnego myślenia ma też istotne znaczenie z punktu widzenia jednostkowego, podnosi poczucie własnej wartości, osobistego sprawstwa i nawet w momentach, w których szanse dla przyszłych pracowników na rynku pracy nie wydają się zbyt obiecujące, niezależnie od tego, czy mamy do czynienia ze zjawiskiem kryzysu ekonomicznego, czy też nie, chroni przed apatią i ponownie nadaje sens naszemu zaangażowaniu.

W nawiązaniu do weryfikacji czynników tworzących mądrość, refleksję budzi fakt wysokiej oceny relacyjnych kompetencji jako znaczącego komponentu mądrości dojrzałych nauczycieli akademickich, w przeciwieństwie do możliwości poznawczych, zapewniających sprawność intelektualną, na które w większym stopniu zwracali uwagę starsi nauczyciele akademicy. Jego aplikacyjna wartość sprowadza się do uwzględniania tego czynnika w procedurze aplikacyjnej pracowników naukowo-dydaktycznych.

Bibliografia

- Adamiec M. (2010), *Dynamika (nie)wiedzy, Chaos. Kultura*, (w:) Kozusznik B. (red.), *Psychologiczne uwarunkowania innowacyjności*, „Chowanna,” tom 2(35).
- Altszuller G.S. (1983), *Elementy teorii twórczości inżynierskiej*, WNT, Warszawa.
- Altszuller H. (1972), *Algorytm wynalazków*, Omega, Warszawa.
- Ardelt M. (2004), *Wisdom as expert knowledge system: A critical review of contemporary operationalization of an ancient concept*, „Human Development”, No. 47(5).
- Ardelt M. (2011), *Wisdom, Age, and Well-Being*, (w:) Schaie W.K., Willis S.L., *Handbook of Psychology of Aging*, Elsevier, San Diego .
- Ardelt M., Jacobs S. (2009), *Wisdom, integrity, and life satisfaction in very old age*, (w:) Smith M.C. (red.), *Handbook of research and adult learning and development*, Routledge, New York.
- Assmann A. (1994), *Wholesome knowledge: Concept of wisdom in a historical and ceoss-cultural perspective*, (w:) Featherman D.I., Lerner R.M., Perlmutter M. (red.),

- Life-span development and behavior*, Vol. 12, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, New York.
- Bales P., Smith J. (2008), *The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny and function*, "Psychological Science", No. 3(1).
- Baltes P., Staudinger U.M., Maercker A., Smith J. (1995), *People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge*, "Psychology and Aging", No. 10(2).
- Bartkowiak G., Krugielka A. (2013), *Czynniki kształtujące rozwój twórczego myślenia w środowisku akademickim*, (w:) Korim V., Uździcki R., *Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń. Zarządzanie-Kompetencje-Kreatywność*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bartkowiak G. (2016), *Zatrudnienie pracowników wiedzy 65 plus. Perspektywa pracownika i organizacji*, AFIB i Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa-Toruń.
- Birren J.E., Svensson C.M. (2005), *Wisdom in history*, (w:) Sternberg R.J., Jordan J., *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- Brav A., Andersson K., Lantz A. (2009), *Group initiative and self-organizational activities in industrial work performance*, "European Journal of Work and Organizational Psychology", No. 18(3).
- Brilman J. (2002), *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa.
- Caspi A., Roberts B.W., Shiner R.L. (2005), *Personality development: Stability and change*, "Annual Review of Psychology", No. 61.
- Cshikszentmahalayi M., Nakamura J. (2005), *The role of emotions in the development of wisdom*, (w:) Sternberg R.J., Jordan J., *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- Drucker P. (1985), *The discipline of innovation*, „The Innovative Enterprise”, August.
- Jordan J. (2005), *The Quest for wisdom in adulthood. A psychological perspective*, (w:) Sternberg R.J., Jordan J., *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- Konradt L., Andersen P., Ellwart T. (2009), *Self-leadership in organizational teams. A multilevel analysis of moderators and mediators*, "European Journal of Work and Organizational Psychology", No. 20(3).
- Kozielecki J. (1992), *Twórczość i rozwiązywanie problemów*, (w:) Materska M., Tyszka T., *Psychologia i poznanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kożusznik B. (2010), *Kluczowa rola psychologii we wspieraniu i stymulowaniu innowacyjności*, (w:) Kożusznik B. (red.), *Psychologiczne uwarunkowania innowacyjności*, „Chowanna,” tom 2(35).
- McCrae R.R., Arneberg D., Costa P.T. (1987), *Declines in divergent Thinking with age: Cross sectional longitudinal, and cross-sequential analyses*, "Psychology and Aging", No. 2.
- Mc Ginnis A.L. (2000), *Sztuka motywacji*, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa.

- Meacham J.A. (1990), *The loss of wisdom*, (w:) Sternberg R.J. (red.), *Wisdom: Its nature, origins and development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nęcka E. (1987), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Podręcznik Oslo. *Zasady gromadzenia i interpretacji danych dotyczących innowacji* (2016), wyd. 3, OECD, http://www.rpo.lodzkie.pl/images/konkurs_2.3.1_cop_28122015/Podrecznik_OSLO.pdf [dostęp: 14.03.2016].
- Porter M. (2003), *Postawy, wartości i przekonania a makroekonomia dobrobytu*, (w:) Harrison L., Huntington S. (red.), *Kultura ma znaczenie*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Richardson M.J., Pasupathi M. (2005), *Young and growing wiser: Wisdom during adolescence and young adulthood*, (w:) Sternberg R.J., Jordan J., *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- Schumpeter J. (1960), *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa.
- Sennett R. (2006), *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Smith K.D., Keating J.P., Scotland E. (1989), *Altruism reconsidered: The effect of denying feedback on a victim's status to empathic witness*, "Journal of Personality and Social Psychology", No. 57.
- Staudinger U.M. (1999), *Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance*, "International Journal of Behavioral Development", No. 23(3).
- Sternberg R.J. (2005), *Older but not wiser? The relationship between age and wisdom*, "Aging International", No. 30(1).
- Stuart-Hamilton I. (2006), *Psychologia starzenia się*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Zgorzalski M. (2002), *Hamburgery ze świętej krowy. Szkice o amerykańskiej teorii i praktyce zarządzania*, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Kraków.

Academic Teachers on the Awakening of Students' Creative Thinking and on Wisdom of Mature Representatives of Their Community

Summary

The subject matter of considerations is concern about the development of creative thinking and problems of the intellectual potential of mature representatives of the academic community (academic workers aged 65+).

In their article, the authors identified the limiting factors, barriers, and those supporting creative thinking both at the level of organisation of the didactic process and individual groups of stakeholders: the institutions dealing with education of academic teachers and students. The second objective was to receive an answer to the question: Are mature academic teachers characterised

by wisdom and how are their younger and elder colleagues' preferences related to the elements of that wisdom shaped? In the empirical part of the article, the authors included findings of the questionnaire-based surveys carried out in a group of 72 younger and elder academic teachers (and 222 students). It appeared that:

- academic teachers formulate many valuable postulates conducive to the development of students' creative thinking and concerning their own development;
- young academic teachers pay a great attention to interpersonal competencies as an attribute of wisdom of their elder colleagues.

Key words: creative thinking, wisdom of academic teachers aged 65+.

JEL codes: I23

Artykuł nadesłany do redakcji we wrześniu 2016 roku.

© All rights reserved

Afiliacje:

dr hab. Grażyna Bartkowiak

Akademia Marynarki Wojennej

Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych

ul Śmidowicza 69

81-127 Gdynia

tel.: 261 26 25 85

e-mail: grazyna.bartkowiak@op.pl

dr Agnieszka Krugielka

Politechnika Poznańska

Wydział Inżynierii Zarządzania

Katedra Zarządzania Produkcją i Logistyki

ul. Strzelecka 11

60-965 Poznań

tel.: 61 665 33 96

e-mail: agnieszka.krugielka@put.poznan.pl