

Aleksander Kobylarek

Program doskonalenia kompetencji nauczycieli akademickich – doświadczenia hiszpańskie

Przedmiotem artykułu jest szczegółowe omówienie hiszpańskiej koncepcji programowania doskonalenia kompetencji u nauczycieli akademickich oraz implikacji, jakie owa propozycja za sobą niesie.

Omawiany program powstał w wyniku prac nad modelem rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Andaluzji, prowadzonych pod kierunkiem prof. Luisa Miguela Villar Angulo do 2002 r. Efektem prac nad tym programem był kurs dla nauczycieli akademickich, przeprowadzony w roku akademickim 2002/2003 (między 8 stycznia a 2 kwietnia 2003 r.), oraz książka zatytułowana *Program podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego (Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria)* wydana w 2004 r. przez wydawnictwo Pearson Educación.

Książka ukazała się w kilku krajach jednocześnie, przede wszystkim hiszpańskojęzycznych (miejsca wydania: Madryt, Meksyk, Santafé de Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Lima, Montevideo, San Juan, San José, Santiago, São Paulo, White Plains) i dołączono do niej CD z najważniejszymi informacjami dotyczącymi konstrukcji samego programu oraz założeń teoretycznych, które legły u jego podstaw. Luis Miguel Villar Angulo jest profesorem mianowanym Uniwersytetu w Sewilli i zajmuje się dydaktyką oraz organizacją szkolnictwa. Koordynował pracę zespołu naukowców złożonego z 24 wykładowców uniwersyteckich, specjalizujących się w kształceniu nauczycieli, reprezentujących osiem uczelni hiszpańskich i cztery dziedziny nauki: dydaktykę i organizację szkolnictwa, metodologię badań edukacyjnych, psychologię społeczną oraz socjologię.

Słowa kluczowe: kształcenie akademickie, szkoła wyższa, kompetencje nauczycieli akademickich.

Inspiracje teoretyczne

Hiszpański program podnoszenia kompetencji nauczycieli akademickich opiera się przede wszystkim na dynamicznym modelu rozwoju umiejętności pedagogicznych, które

należy traktować jako swoiste elementy struktury osobowości nauczyciela akademickiego, ściśle związane z innymi elementami tej struktury i jednocześnie bezpośrednio od nich zależne. Koncepcja dynamiczna powstała w opozycji do ujęć, które akcentują czynniki zewnętrzne w procesie doskonalenia umiejętności pedagogicznych i ma być odpowiedzią na słabości modelu kształtowanego przez czynniki zewnętrzne. Taką kontestowaną przez zespół prof. Villar Angulo propozycję wysunęli np. w 2002 r. Margarita Jeliaskova i Don F. Westerheijden (2002, s. 434): „Większość systemów narodowych, chociaż nie wszystkie, opiera się na modelu czterech faz ewaluacji zewnętrznej [...]. Te fazy implikują pewne działania. Aktorzy, tzn. organizacje i osoby indywidualne, muszą realizować owe działania i w procesie implementacji zachodzi proces uczenia się przez poszczególne osoby i organizacje. Uczenie się stanowi podstawowy pomost dla wewnętrznej dynamiki systemów wspierania jakości”.

Zgodnie z tym twierdzeniem programy kształcenia uniwersyteckiego poszukują takich sprawdzianów wydajności, które wynikałyby logicznie wprost z treści w nich zawartych, a te są określane przez czynniki zewnętrzne, np. przez rynek pracy lub dorobek teoretyczny danej dziedziny nauki. Najważniejsze stają się więc tu takie zjawiska jak interpretowanie sposobu myślenia oraz regulacje administracyjne. „Wyniki, które nie mają odzwierciedlenia w znajomości faktów ani w umiejętnościach praktycznych lub panowaniu nad czymś, lub w osiąganiu pewności siebie czy też w polepszeniu osiągnięć na studiach, nie mogą dobrze świadczyć o absolwencie” (Villar Angulo, s. 6)¹.

Wielowymiarowy model kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego w ujęciu hiszpańskim odwołuje się do koncepcji osoby nauczyciela jako istoty działającej i jednocześnie skłonnej do refleksji nad własnym działaniem w przeszłości, a także myślącej o modyfikowaniu stosowanych metod w przyszłości (McAlpine, Weston 2000, s. 366). Najistotniejsze dla dalszych rozważań jest tu zanurzenie koncepcji nauczyciela akademickiego w trzech perspektywach czasowych już w samym momencie działania. Wynika z tego, że nauczyciel akademicki jest lub miałby być postrzegany jako **refleksyjny praktyk** – taki, który przez cały czas doskonali swoją sztukę, aby być coraz bardziej sprawnym; dla którego szczególnie ważne jest dochodzenie do perfekcji w swoim działaniu. Jednocześnie oznacza to nieco inne podejście do procesu dydaktycznego. Autorzy proponują odejście od nadmiernego zainteresowania studentem i jego kompetencjami w dydaktyce współczesnej oraz uwzględnienie wszystkich elementów procesu dydaktycznego w równym stopniu.

Struktura i zastosowanie programu

Wspomniany podręcznik do pracy nad kwalifikacjami zawodowymi nauczycieli akademickich wskazuje na 30 konkretnych umiejętności, które są pogrupowane w siedmiu następujących modułach²: budowanie tożsamości, relacje społeczne, kształcenie, metodyka, podejmowanie decyzji, kształtowanie interakcji, ewaluacja. Podręcznik nie nadaje nazw tym poszczególnym umiejętnościom, lecz określa, co konkretnie należy zrobić, aby samodzielnie kształtować daną zdolność. Tak więc zamiast krótkiej, hasłowej nazwy w postaci

¹ Wszystkie przytoczone w tekście tłumaczenia z języka hiszpańskiego na polski zostały dokonane przez autora.

² Słowo „moduł” należy tu rozumieć jako wydzieloną część pewnego modelu teoretycznego.

rzeczownika – spotykamy często długą wypowiedź w postaci czasownika w trybie rozkazującym, określającego istotę sprawy³. Jest to niewątpliwa słabość programu, którego wartość teoretyczna może tym samym wydawać się mniejsza. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, iż w założeniu miał to być swego rodzaju instruktaż, koncentrujący się na wiedzy typu *know-how*, a nie teoretyczny elaborat – stąd też stosunkowo duża dbałość, żeby wprowadzenie teoretyczne nie było zbyt rozbudowane.

Każda umiejętność może być kształtowana niezależnie od innych, ujętych w programie, a część podręcznika jej dotycząca może być studiowana i stosowana z wyłączeniem reszty. We właściwej diagnozie swoich słabości ma pomóc nauczycielowi akademickiemu obszernie wprowadzenie w części pierwszej podręcznika oraz krótka charakterystyka poszczególnych modułów wraz z określeniem, jakie czynności będą w nich trenowane.

Taki minimoduł ma zawsze ściśle określoną strukturę. Po wspomnianym już wprowadzeniu teoretycznym, w którym definiuje się daną umiejętność oraz niekiedy przywołuje dyskusje nad pojęciami, a także podsumowuje dorobek teoretyczny, następuje objaśnienie warunków, w których należy zwracać szczególną uwagę na zastosowanie omawianej kompetencji. Druga część ma charakter praktyczny albo raczej historyczny – polega przede wszystkim na pokazaniu wyników badań nad prezentowanym problemem, a także proveniencję koncepcji oraz uwarunkowania historyczne, jakie towarzyszyły jej tworzeniu. Część trzecia, zwana „scenariuszem nauczania”, koncentruje się na działaniach o charakterze instruktażowym oraz wskazaniu dziedzin nauki, w których można szukać wsparcia i wiedzy uzupełniającej. Po tej części następuje wreszcie studium przypadku opublikowanego w jakimś czasopiśmie naukowym lub na stronach internetowych. Jest to dość specyficzna analiza, mająca doprowadzić do indywidualnej weryfikacji przydatności zaprezentowanych wcześniej innowacji. W efekcie powinien nastąpić wybór obszarów działania i próba redefinicji celów kształcenia z uwzględnieniem tych przewidywanych. Całość wieńcza: krótki test, który ma pomóc w autoewaluacji i pokazać, w jakim stopniu opanowaliśmy zaprezentowany materiał, obszerna bibliografia, a także adresy stron internetowych, na których można znaleźć mnóstwo informacji poszerzających zdobytą wiedzę.

Takie kompleksowe ujęcie problemów związanych z poszczególnymi kompetencjami powoduje, że temat jest potraktowany w sposób wyczerpujący (jak na wymagania przeciętnego nauczyciela akademickiego), a dodatkowo każdy ma możliwość sięgnięcia do źródeł inspiracji autorów oraz po dodatkową literaturę znacznie poszerzającą omawiany obszar, która może się stać szczególnie cenna w momencie, gdyby ktoś po przeanalizowaniu podanych propozycji odkrył poważniejsze braki w swojej praktyce pedagogicznej.

Moduły i programowane umiejętności

Rdzeń programu stanowi jego pierwsza część, poświęcona **budowaniu tożsamości nauczyciela akademickiego**. W ramach tego modułu autorzy wskazują na znaczenie takich działań jak:

³ Przy opisie programu stosowałem najczęściej tłumaczenie w postaci rzeczownika odczasownikowego, np. koordynowanie, wspomaganie itd. zamiast „koordynuj” czy „wspomagaj”, gdyż jest to autorska analiza struktury programu, a nie dosłowne tłumaczenie zawartych w nim instrukcji.

- Nieustanne dążenie do wysokiej jakości wykonywanej pracy, przy równoczesnym kształtowaniu refleksji nad wykonywanymi działaniami (tzw. praktyki refleksyjnej).
- Podejmowanie wyzwań związanych z pełnieniem roli tutora.
- Motywowanie studentów poprzez kształtowanie orientacji sprawczej.
- Uwzględnianie zróżnicowań wśród studentów.

Podstawowe znaczenie dla tego modułu i tym samym dla całości programu ma pojęcie „refleksyjnej praktyki”, zaczerpnięte z koncepcji Roberta A. Rotha (1989, s. 21–35) i uzupełnione następnie przez wyniki badań nad procesem kształcenia opartym na rozwiązywaniu problemów (*problem based learning*)⁴ oraz ustaleniami konferencji naukowej poświęconej m.in. praktyce refleksyjnej, która odbyła się w Barcelonie w 2001 r.⁵ Mówiąc w skrócie – refleksyjny praktyk to taki pracownik, który ma zdolność obserwacji własnych działań oraz analizowania ich wyników w celu poprawy jakości wykonywanej pracy. Krytyczne refleksje, które mają miejsce po wykonaniu czynności, powinny w tym przypadku pomóc w skuteczniejszym projektowaniu przyszłych działań refleksyjnego praktyka⁶.

Według autorów programu nauczyciel akademicki powinien dodatkowo mieć na uwadze specyficzne wymagania roli tutora. Podsumowując cały wywód teoretyczny, można stwierdzić, iż mamy do czynienia ze zderzeniem tradycyjnej roli tutora z rozumieniem nowoczesnym. Tradycyjnie od tutora wymaga się, aby był takim nauczycielem, który w projektowaniu działań edukacyjnych bierze pod uwagę „integralność osoby” studenta i zwraca uwagę, aby w procesie kształcenia nie zaniedbać jednej sfery kosztem innej (np. żeby nie zaniechać rozwoju moralnego czy emocjonalnego na rzecz rozwoju intelektualnego). Oczywiście, u podstaw tej koncepcji leży przekonanie, że student rozwija się w wielu sferach jednocześnie i są one równoważne względem siebie⁷.

Współcześnie rolę tutora można rozumieć technicznie – jako specjalisty w danej dziedzinie nauki, sprawnego w nauczaniu, który przyswoił sobie jednocześnie techniki wyzwalań dynamiki grupowej oraz panuje nad środkami przekazu informacji (Moore, Kearsley 1996), ale także można rozumieć tę rolę w sposób pogłębiony, bardziej odzwierciedlający misję uniwersytetu: „[...] w XXI wieku ważne jest nie to, by wiedzieć, lecz by opanować źródła dostępu do wiedzy. Obecnie tutor na uniwersytecie jest profesorem, który poszukuje prawdy i towarzyszy studentowi w jego przybliżaniu się do rzeczywistości, mając na uwadze oczekiwania, wymagania i problemy społeczności, w której się znajduje” (Gallego 2004, s. 62).

Z kolei student może współtowarzyszyć nauczycielowi akademickiemu w drodze do prawdy, jeżeli będzie odpowiednio zmotywowany. Właściwe kształtowanie motywacji powinno uwzględniać różne orientacje/strategie uczenia się studentów – np. inaczej kształtuje się motywację studenta zorientowanego na proces uczenia się, a inaczej takiego, który jest zorientowany na wynik tego procesu. W pierwszym przypadku studenci powinni wiedzieć, nad jakimi kompetencjami pracujemy w procesie kształcenia; w drugim musimy im

⁴ Chodzi o badania prowadzone na Uniwersytecie Atacama w Chile oraz ustalenia Susan Imel (1992, s. 346–319).

⁵ Szczególnie owocne okazały się obrady pod kierunkiem B. Lihme na temat: *Pedagog społeczny – technokrata czy refleksyjny praktyk?*

⁶ Wspomniany już Robert A. Roth (1989) podaje 23 kryteria, a w zasadzie wskazówki techniczne, jak należy kształtować taką postawę refleksyjnego praktyka.

⁷ Jako przykład takiego pierwszego w dziejach ludzkości tutora można tu podać Mentora, zabiegającego o wszechstronne kształcenie swojego syna Telemacha.

uświadamiać efekty procesu kształcenia i skutki korzystne z punktu widzenia wykonywanej w przyszłości pracy. Oczywiście, dobrze byłoby wspomagać obydwie strategie jednocześnie. Należy wskazać, że zwrócenie większej uwagi na budowanie orientacji na wynik może pomóc w unikaniu problemów z wchodzeniem na rynek pracy, gdyż kształcenie w szkole wyższej będzie tym samym bardziej związane z rynkiem. Poza tym, kryterium przydatności przyswajanej wiedzy jest bardzo istotne dla budowania obrazu samego siebie przez studenta oraz dla kształtowania postawy sprawczej. Niebagatelne znaczenie ma tu budowanie obrazu samego siebie przez przyszłego absolwenta – obrazu człowieka zdolnego do działania i zmieniania rzeczywistości, a nie takiego, który ma trudności z zastosowaniem poznanych teorii do otaczającej rzeczywistości.

Samo diagnozowanie orientacji w uczeniu się studentów jest tylko wstępem do wychwycenia innych różnic, równie istotnych dla procesów edukacyjnych (np. płci, wieku, rytmu przyswajania informacji, zabezpieczenia ekonomicznego, doświadczeń edukacyjnych, możliwości intelektualnych). Różnorodność nie powinna tu być postrzegana jako bariera edukacyjna, ale jako dodatkowa szansa do wykorzystania, a samą akademię należy traktować jako miejsce, w którym mamy do czynienia z „edukacją w i dla różnorodności” (Alegre de la Rosa 2004, s. 97). Szkoła wyższa jest dobrym miejscem do realizowania deklaracji i polityki integracji. Stosowanie technik dynamizujących pracę grup seminaryjnych, często w formie łańcucha pytań, skłania studentów do zaangażowania i partycypacji we wspólnej pracy. Różnice uwidaczniające się podczas takich działań stanowią dodatkową okazję do wymiany myśli, idei oraz wielu alternatywnych rozwiązań, które nie mogłyby się pojawiać w grupach o niskim zróżnicowaniu⁸.

Bardziej zaawansowana forma wykorzystywania różnorodności w pracy szkoły wyższej przejawia się w zwracaniu szczególnej uwagi na osoby z różnego rodzaju niedyspozycjami i tworzeniu rozbudowanych programów ich integracji w ramach wspólnoty akademickiej.

Mogłoby się wydawać, iż motywowanie studentów i uwzględnianie zróżnicowań ma niewiele wspólnego z budowaniem tożsamości nauczyciela akademickiego i powinno być włączone już do innego modułu, gdyż bardziej dotyczy tej „drugiej strony” biorącej udział w procesie nauczania-uczenia się. Nie należy jednak zapominać, że tożsamość nauczyciela akademickiego jest po części jednak dookreślana przez „materiał ludzki”, z jakim przyszło mu pracować. Inna grupa to inne wymagania wobec nauczyciela i wobec jego kompetencji. Jeżeli weźmiemy choćby pod uwagę taki prosty fakt jak zróżnicowanie doświadczeń zawodowych studentów zaocznych, to z pewnością inaczej będziemy budować proces edukacyjny w grupie pielęgniarek niż w grupie policjantów – będziemy się odwoływać nawet do innych przykładów, które w danej grupie lepiej zilustrują omawiane zjawiska, a tym samym staną się bardziej użyteczne dla budowania motywacji i zaangażowania.

Na drugi moduł składają się cztery czynności, które mają doskonalic współpracę nauczyciela z innymi, czyli budować tzw. **relacje społeczne**. Są to:

- Koordynowanie procesu kształcenia z kolegami w instytucie.
- Rozpoznanie „klimatu grupowego” wśród studentów.
- Wspomaganie studentów w rozwiązywaniu problemów.
- Zapewnienie dobrej komunikacji na zajęciach i negocjowanie warunków uczenia się.

⁸ Badania nad efektywnością procesów innowacji prowadził m.in. Luis Miguel Villar Angulo (2002, s. 313–341).

W pracy każdego nauczyciela niezwykle ważne jest, aby osiągnąć taką znajomość zasad organizowania procesu kształcenia, żeby później samemu móc je przekazać innym (Jackson 2002, s. 39). Oprócz tego jednak trzeba znaleźć chętnych do podzielenia się tą swoją ogromną wiedzą i doświadczeniem oraz takich, którzy będą chcieli wysłuchać dobrych rad, czyli muszą się znaleźć co najmniej dwie chętne strony do uczestnictwa w tym pełnym i szczególnym zarazem procesie komunikacyjnym, jakim jest wymiana doświadczeń⁹. Z drugiej strony – nie można sobie wyobrazić skutecznego kształcenia studentów bez koordynacji działań kolegów z tego samego instytutu czy wydziału. Wspólnotę komunikacyjną kolegów pracujących nad kształceniem studentów należy postrzegać jednocześnie jako wspólnotę edukacyjną, w której sukces zależy od wspólnego planu działania, a także od efektów uczenia się samej kadry nauczycielskiej. Tak więc relacje społeczne są niezwykle ważne dla samych studentów, których proces kształcenia jest zależny od holistycznego podejścia grupy wykładowców oraz dla samych nauczycieli – jeżeli tylko chcą doskonalić swoją sztukę nauczania¹⁰. Przy czym sama przynależność do grupy nie stanowi o powodzeniu komunikacyjnym. Współpraca między członkami grupy nauczycieli akademickich jest dobra wówczas, gdy tworzą oni wszyscy razem jeden zespół, który jest w stanie decydować, jak można przełożyć strukturę dyscypliny naukowej na treści programowe oraz jakich zabiegów dydaktycznych wymaga ten proces.

Nie umniejszając roli procesów komunikacji między samymi nauczycielami akademickimi, trzeba przyznać, że jednak punkt centralny stanowią tu relacje ze studentami i między studentami. Według autorów kluczem do sukcesu jest rozpoznanie „klimatu grupowego”. Brak takiego rozpoznania jest czynnikiem destabilizującym proces kształcenia, natomiast polepszanie „klimatu grupowego” zazwyczaj podnosi wyniki nauczania. Właściwy „klimat grupowy” jest definiowany przez doskonałą komunikację i zrozumienie między uczestnikami procesu edukacyjnego na sali wykładowej. Podstawowym sposobem na określenie tego klimatu jest, według autora, zestawianie postrzegania go przez studentów i przez wykładowcę. Jeżeli obydwie strony postrzegają klimat w sali wykładowej jako dobry, to możemy być przekonani, że naprawdę jest dobry. Innym sposobem może być badanie poziomu uczestnictwa, oparte na koncepcji oddziaływań typu alfa i typu beta Henry’ego Murraya (1938). Jednym z najbardziej miarodajnych narzędzi w tym względzie są obecnie z pewnością *Computer Classroom Environment Inventory* (Maor, Fraser 1996) oraz *Distance Education Learning Environments Research Survey* (Walker 2002).

Innym czynnikiem wzmacniającym relacje społeczne nauczyciel-student jest wspieranie studentów w rozwiązywaniu ich problemów. Przy czym nie chodzi tu tylko o problemy związane z nauczaniem przedmiotem, ale o wsparcie całościowe – udzielanie pomocy i rady w przypadku problemów życiowych, stanów depresyjnych czy trudności natury administracyjnej – niezbędna jest do tego umiejętność aktywnego słuchania. Luis Miguel Villar Angulo (2004, s. 159) wskazuje, iż „pomoc jest jednym z wymiarów kultury uniwersyteckiej”¹¹ i stanowi podstawę filozofii edukacji uniwersyteckiej. Oprócz wymienionych już obszarów wsparcia na uwagę zasługują: wsparcie prawne i organizacyjne (dla osób roz-

⁹ Jako przykład takiej współpracy formalnej może posłużyć wymiana doświadczeń między nauczycielami z centrów kształceniowych i nauczycielami akademickimi (Little 1991, s. 509–536).

¹⁰ Autor tej części programu, Antonio Bolívar Botía, wskazuje na dwa rodzaje współpracy: między kolegami w instytucie / na wydziale oraz między kolegami na poziomie międzywydziałowym.

¹¹ Autor odwołuje się tu do poglądów Kate Ashcroft (1995).

poczynających studia), wsparcie w określeniu słabych i mocnych stron wiedzy nabytej na innych uczelniach (w przypadku studentów zmieniających uczelnię w trakcie studiów, zwłaszcza obcokrajowców), wspomaganie w rozwiązywaniu konfliktów społecznych w grupie.

Aby wszyscy dobrze się czuli na sali wykładowej, konieczne jest również wytworzenie odpowiedniego klimatu społecznego, który nie byłby możliwy bez zapewnienia właściwego poziomu komunikacji między uczestnikami ani też bez wynegocjowania warunków planowanego procesu edukacyjnego. Proces komunikacyjny jest efektywny, jeżeli obydwie strony rozpoczynają działanie, dochodzą do pewnych uzgodnień na drodze negocjacji i wypracowują wspólne stanowisko na dany temat¹². Konieczne są tu więc takie umiejętności jak wygłaszanie oracji, uzasadnianie i argumentacja tez, praca w grupie. Zatem podstawową sprawą wydaje się nauczenie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego umiejętności słuchania i wyrażania myśli, idei, koncepcji oraz emocji. Im sprawniejsi w komunikowaniu się będą wszyscy uczestnicy, tym efektywniejszy będzie proces kształcenia.

Moduł analizujący **proces kształcenia** można do pewnego stopnia identyfikować z tradycyjną dydaktyką. Składają się na niego:

- Definiowanie celów i wartości.
- Odpowiednio szerokie i jednocześnie wyważone określenie treści w planie kształcenia.
- Zarezerwowanie czasu na uczenie się w kooperacji.
- Rozwijanie u studentów zdolności metakognitywnych.

Wstępem do każdego procesu edukacyjnego jest planowanie celów (jeśli chodzi o kształcenie) i wartości (jeśli chodzi o wychowanie). Problem podstawowy stanowi tu jednak nie samo definiowanie celów i wartości, lecz umiejętne harmonizowanie ich ze sobą, gdyż wspólnie tworzą one szkielet, na którym wspiera się cały program kształcenia i planowanie kierunków rozwoju (Barnett 2001). Jeżeli te kierunki będą rozbieżne lub nie możemy liczyć na ich wzajemne wspomaganie się, to proces edukacyjny nie będzie skuteczny. Wydaje się, że taką płaszczyznę wspólną dla różnych wartości edukacyjnych, programów, koncepcji dydaktycznych czy filozofii kształcenia może stanowić idea kształcenia (lub uczenia się) kreatywnego – jako ten model edukacyjny, który wzbudza najmniej kontrowersji (Rivila 2004, s. 197).

Treści kształcenia w szkole wyższej komponowane są na podstawie trzech kardynalnych zasad, stanowiących jednocześnie najogólniejsze (i najstarsze) warunki ograniczające ich dobór:

- określenie tego, co jest naukowe (nasylenie wiedzą);
- określenie tego, co ważne w nauce (relewanca);
- określenie tego, co może być przydatne w kształtowaniu zmysłu badawczego i wartości etycznych¹³.

¹² Autorka tej części, Trinidad Núñez Dominguez, odwołuje się do ustaleń Francisco Javierera Tejedora (2001, s. 3–39). Tejedor wskazuje w swoim tekście, że na klimat sprzyjający dobrej pracy i właściwej komunikacji mają wpływ trzy podstawowe czynniki: „uczestnictwo, duch krytyczny i miła atmosfera”.

¹³ Proces doboru treści można by tu przyrównać do działania trzech rodzajów sita – w pierwszym przypadku mamy siło o dużych okach, które odsiewa tylko treści naukowe od nienaukowych; dzięki działaniu drugiego sita otrzymujemy treści rudymenarne dla danej dziedziny nauki; przez trzecie sito przechodzą już tylko takie treści, które są nie tylko naukowe i rudymenarne dla danej dziedziny wiedzy, ale dodatkowo muszą mieć walor pedagogiczny (są najbardziej pomocne w procesie edukacyjnym).

Dla wielu uczonych wydzielenie dwóch funkcji szkoły wyższej – badawczej i dydaktycznej – staje się początkiem ograniczania ich „działalności pedagogicznej” jako mającej mniejsze znaczenie. Najczęściej wiąże się to z ignorowaniem zmian zewnętrznego środowiska społecznego (*extra muros*) – jego potrzeb i wymagań rynku pracy. Mamy wtedy do czynienia z zamykaniem się we własnej dziedzinie, brakiem jakichkolwiek form dyskusji interdyscyplinarnej, przeładowaniem planów zajęć przedmiotami „do wyboru”, ograniczaniem możliwości dyskusji nad treściami programowymi. Tymczasem dla nauczyciela akademickiego ważne jest właściwe wyznaczanie coraz to nowych celów, które pomogą w kształtowaniu umiejętności badawczych oraz krytycznego oglądu u siebie i u studenta.

Uczenie się w kooperacji wyzwala dodatkowe zaangażowanie, gdyż w grupie następują właściwe uzgodnienia w kwestii ważności podanych treści. Mamy tu zwykle do czynienia z umiejętnym wykorzystaniem interakcji w grupie do wspomagania procesu kształcenia. Charakterystyczne dla tego typu uczenia się są: pozytywna niezależność członków grupy od siebie nawzajem; znacząca interakcja bezpośrednia (twarzą w twarz), zindywidualizowana ewaluacja oraz osobista odpowiedzialność każdego z członków grupy, stosowanie umiejętności interpersonalnych i pracy grupowej, regularna ewaluacja efektów pracy grupy (Johnson, Johnson, Holubec 2002).

María Ángeles Pascual Sevillano (2004, s. 232–233) wyróżnia cztery główne typy uczenia się w kooperacji:

- **uczenie się w grupach** (*student team learning*) – kiedy całość dzielimy na homogeniczne zespoły 4–5-osobowe, pracujące nad tematem zadany przez nauczyciela (zwykle taka sesja trwa prawie przez całe zajęcia, na koniec nauczyciel zadaje pytania i ocenia każdego indywidualnie);
- **puzzle** (*jigsaw*) – kiedy nauczyciel dzieli materiał na części i przydziela je poszczególnym studentom; studenci, którzy mają ten sam „fragment układanki” początkowo pracują nad nim razem, a później wracają do swojej pierwotnej grupy, żeby przedstawić swe ustalenia i skonfrontować je z wynikami pracy innych kolegów, którzy pracowali nad innymi fragmentami problemu;
- **uczenie się we wspólnocie** – które można przyrównać do pracy w jednej wielkiej grupie lub „jednym frontem” (w ujęciu tradycyjnym);
- **prace badawcze zespołowe** (*group investigation*) – w tym przypadku studenci w małych grupach roboczych zbierają dane, dyskutują i współpracują w obszarze wyznaczonym przez nauczyciela; zadania są porozdzielane między wszystkich członków grupy, a praca kończy się publiczną prezentacją, która jest oceniana przez inne grupy i przez nauczyciela.

Jeżeli przyjmiemy, że uczenie się (nauczanie) w kooperacji jest jedną z form kształcenia, to zdolności metakognitywne możemy śmiało uznać za jeden z podstawowych celów takich i im podobnych zabiegów. Uczenie się jest traktowane jako proces złożony z wielu mniejszych podprocesów. Te procesy podstawowe ulegają transformacji i integracji na wyższym poziomie (tzw. metapoziomie), stąd koncepcja zdolności metakognitywnych. Uczenie się jest w tej koncepcji procesem aktywnym i polega na konstruowaniu systemu wiedzy na podstawie wyników takich prostszych procesów jak spostrzeganie, zapamiętywanie, kodyfikacja, nadawanie znaczeń.

Moduł **metodyczny** wiąże się ściśle z poprzednim, w którym mieliśmy do czynienia z wyłonieniem specyfiki procesów kształcenia w szkole wyższej i jest swego rodzaju od-

powiedzią na wcześniej określone wymagania. Moduł ten kształtują następujące działania strategiczne:

- Konstruowanie koherentnego, stopniowalnego i zróżnicowanego planu studiowania.
- Planowanie zadań otwartych, tak aby istniały różne drogi rozwiązywania problemów (czyli zadań z przewagą heurystyk).
- Planowanie czasu wolnego w procesie kształcenia.
- Podawanie uporządkowanego materiału źródłowego.

Osnowę tej grupy kompetencji stanowi konstruowanie wysokiej jakości planu studiowania. Owa wysoka jakość przejawia się przede wszystkim w zewnętrznej i wewnętrznej spójności treści kształcenia. Spójność wewnętrzna odnosi się do określonej dziedziny nauki, której dotyczy dany przedmiot, spójność zewnętrzna natomiast występuje wtedy, gdy przekazywane treści są tak ułożone, aby wiązały się z treściami kształcenia innych przedmiotów ujętych w planie studiów, przygotowanym przez administrację danej instytucji planującej kształcenie¹⁴. Najczęściej występującym błędem jest ignorowanie treści opanowanych już wcześniej przez studentów w ramach innych przedmiotów – a niejednokrotnie wystarczają tylko krótkie konsultacje z kolegami w ramach danej jednostki kształcącej, żeby skutecznie uniknąć tego rodzaju nieporozumień.

Bez określenia takiego planu studiowania nie byłoby możliwe określenie, ile tak naprawdę student już osiągnął, a ile jeszcze ma do osiągnięcia¹⁵. Uniemożliwia to również właściwe traktowanie treści kształcenia przez innych wykładowców, którzy mogą się wtedy odnosić tylko i wyłącznie do tego, co dotyczy ich dziedziny, bez uzgadniania koherencji zewnętrznej.

Autorzy programu dostrzegają zdecydowaną przewagę w nauczaniu heurystyk nad algorytmami, dlatego zalecają przygotowanie takiego materiału nauczania, który daje możliwość wielu rozwiązań problemu i tym samym wyzwala kreatywność studenta. Jest to ściśle związane ze zmianą paradygmatu nauczania w szkole wyższej i przejściem od stylu „podającego”, gdy wykładowca jest autorytetem przekazującym treści do opanowania, do stylu bardziej liberalnego, w którym nauczyciel jedynie proponuje do trenowania takie obszary, które najlepiej wykształcą wyobraźnię, kreatywność i odpowiedzialność studenta (Fullan 2002). Zadania otwarte to również szansa na większą autonomię działań studenta, wyrażającą się w dostosowaniu stylu rozwiązywania problemu do własnego rytmu pracy i preferencji osobistych, co zwykle skutkuje wzrostem efektywności uczenia się (Zabala 2003).

Autorzy wskazują również, że studentów należy traktować jak osoby dorosłe, tzn. przede wszystkim odpowiedzialne i samodzielne (Herera, Alegre de la Rosa 2004, s. 300). Ważne jest więc, aby ustalać plan zajęć w taki sposób, aby studenci mogli bez trudu dostosować do niego własny, bardzo indywidualny rytm pracy. Przejawia się to w strategii budowania niezależnych studiów: ustalania ze studentami terminów egzaminów i zaliczeń,

¹⁴ Należy tu odróżnić plan studiów od planu studiowania. Plan studiów jest to wykaz wszystkich przedmiotów, jakie studenci przechodzący dany cykl kształcenia muszą zaliczyć, z wyszczególnioną liczbą godzin i formą zaliczenia (np.: egzamin lub zaliczenie z oceną); natomiast plan studiowania jest układany indywidualnie przez każdego nauczyciela akademickiego i dotyczy tylko jednego określonego przedmiotu – w tym przypadku można by zamiennie użyć wyrażenia „kompozycja treści kształcenia”. Plan studiowania można by tu do pewnego stopnia identyfikować również z programem nauczania.

¹⁵ Jak wiadomo, system punktowy ECTS jest daleki od doskonałości w tym względzie.

umożliwiania konsultacji i wsparcia intelektualnego w różnych porach, uwzględnianie wszystkich uczestników w rytmie pracy grupy. Szczególne ważne staje się więc indywidualne regulowanie tempa pracy i różnicowanie czasu wolnego w okresie studiowania.

Przy takim organizowaniu procesu uczenia się studenta istotne jest również odpowiednie traktowanie źródeł. Należy brać po uwagę, że w społeczeństwie informatycznym tradycyjne źródła w postaci książek, czasopism i innych dokumentów drukowanych mogą być uzupełniane przez takie nośniki informacji jak taśmy wideo, płyty DVD, CD oraz publikacje internetowe, czyli przede wszystkim przez cyfrowe źródła informacji. Dodatkowo dobrze byłoby uwzględnić fakt, że proces uczenia się może zachodzić nie tylko w sali wykładowej i czytelni, ale także dzięki kontaktowi ze środkami masowego przekazu, takimi jak prasa popularna, telewizja oraz Internet. Tu już chodzi nie tylko o dywersyfikację materiałów i środków nauczania, lecz o ukształtowanie pewnej postawy lub strategii uczenia się, polegającej na poszukiwaniu wiedzy i rozwiązań problemów w całym otoczeniu.

Moduł doskonalący **procesy podejmowania decyzji** zawiera następujące grupy czynności:

- Zarządzanie procesem uczenia się.
- Inwentaryzacja czynności niezbędnych do samodzielnych studiów.
- Organizowanie procesu uczenia się w grupie kolegów.
- Nadzorowanie przebiegu procesów uczenia się.

Koncepcja zarządzania procesami edukacyjnymi pozwala w nowy sposób spojrzeć na charakter działań nauczyciela akademickiego. Racjonalny charakter czynnościom wykładowcy nadaje fazowość i koherentność jego działań, na które składają się: planowanie, organizowanie środków niezbędnych do zrealizowania celów, kierowanie i kontrola/koordynacja wszystkich procesów oraz struktur uwikłanych w przebieg kształcenia akademickiego.

Gdyby przyjąć ustalenia Światowej Konferencji „Szkolnictwo wyższe w XXI wieku”, zorganizowanej w 1998 r. przez UNESCO w Paryżu, to należałoby wskazać przede wszystkim, że obecnie zmienia się pogląd na to, czym jest w istocie uczenie się w szkole wyższej. Dotychczasowa koncepcja, identyfikująca proces uczenia się studenta jako ściśle powiązany z procesem nauczania przez nauczyciela, ustępuje innemu ujęciu. Według nowej koncepcji nauczyciel akademicki jest przede wszystkim organizatorem sytuacji edukacyjnych, motywujących do indywidualnego zdobywania wiedzy i tworzących warunki do integralnego, wielostronnego rozwoju studenta. Nauczyciel jest tu bardziej postrzegany jako ten, który „zarządza wiedzą ucznia” albo raczej sugeruje ścieżki, którymi można pójść i wskazuje drzwi, które należałoby otworzyć. Jednak ostateczna decyzja, czy warto otwierać te drzwi i chodzić wskazanymi ścieżkami leży już w gestii studenta. Nauczanie akademickie w tym ujęciu pozostawia duży margines swobody i niewątpliwie staje się rodzajem wysublimowanej sztuki¹⁶.

Aby uczeń mógł być samodzielny i jednocześnie efektywny, potrzebuje jednak wskazówek mistrza. Do tego właśnie ma służyć wymieniony wcześniej inwentarz czynności. Ma

¹⁶ Jako symptomatyczne dla procesu kształcenia akademickiego należałoby traktować tezy Kennetha Stunkela (1999) wskazujące, iż dominujący werbalizm w nauczaniu w szkole wyższej powoduje, iż student staje się przede wszystkim pasywnym odbiorcą treści serwowanych przez nauczyciela. To z kolei sprowadza cały proces uczenia się do szeregu czynności mnemotechnicznych, a egzamin – do odtwarzania informacji podanych wcześniej na wykładzie.

on pomóc w przejściu z uczenia się kierowanego do samokształcenia albo nauczyć samodzielnego uczenia się. Czyli chodzi tu o inwentarz czynności ucznia, które musi wykonać, aby ostatecznie uzyskać ten najwyższy poziom, przejawiający się w zdolności do samokształcenia.

Odwołując się do koncepcji Hansa Aebli (1998) oraz Miguela Angela Zabalzy (2001, María Ángeles Pascual Sevillano-García (*Ofrezca* 2004, s. 361–362) stwierdza, że istotę takich samodzielnych studiów współtworzą trzy komponenty:

- znajomość prawideł procesów uczenia się, czyli wiedza metakognitywna dotycząca ogólnych prawideł procesu uczenia się;
- wiedza dotycząca reguł stosowania przyswojonych informacji (tzw. wiedza prakseologiczna lub utylitarna);
- swoista motywacja, wola przyswojenia informacji; przekonanie o ich przydatności i możliwości zastosowania.

Zdaniem autorki (Sevillano-García 2004, s. 362–363) kształtowanie takich elementów jest możliwe tylko przy uwzględnieniu aspiracji i autonomii poszczególnych studentów, odpowiadaniu na ich potrzeby, dostrzeganiu różnorodności ich motywacji i uwarunkowań edukacyjnych, włączaniu procesu ewaluacji w proces autoewaluacji studenta oraz semantycznego przesunięcia pojęcia „studiowania” w kierunku samodzielnych eksploracji, wykazywania zachowań twórczych i odpowiedzialności osobistej za swoje czyny. Analiza zasad organizacji uczenia się w grupie kolegów nawiązuje po części do programowania innej umiejętności, omówionej wcześniej przy okazji prezentacji modułu dotyczącego procesu kształcenia (a konkretnie – programowania uczenia się w kooperacji). Tutaj jednak pojęcie wspólnoty uczącej się ma trochę inny charakter, albowiem w tej koncepcji **studenci stają się odpowiedzialni za proces uczenia się swoich kolegów.**

Organizowanie uczenia się w grupie koleżeńskiej może zachodzić na trzy sposoby:

- uczenie się kooperacyjne: wówczas mamy do czynienia z sytuacją podobną jak w przypadku omówionego wcześniej uczenia się w kooperacji – klimat grupowy wspomaga proces uczenia się indywidualnego, przyswajanie informacji jest procesem bardziej naturalnym, a zróżnicowanie grupy staje się dodatkowym katalizatorem procesów poznawczych;
- „tutoring koleżeński” (*peer tutoring*): kiedy w procesie kształcenia dobieramy kolegów z grupy w heterogeniczne (pod względem wiedzy lub predyspozycji) pary; wówczas jeden z nich pełni rolę tutora/przewodnika/nauczyciela, a drugi studenta/podopiecznego;
- współpraca równych: to tworzenie par wspólnie rozwiązujących podany przez nauczyciela problem.

Tak naprawdę jednak rudymentalne dla procesów podejmowania decyzji przez nauczyciela akademickiego jest sprawowanie nadzoru nad pracą studentów. Czynność ta oznacza w istocie analizowanie uwarunkowań procesów studiowania, przy uwzględnianiu przyswajanych treści, scenariuszy uczenia się i istotnych cech procesu (Villar Angulo 2004, s. 395). Czasami jest związana z podstawowymi umiejętnościami w zakresie zarządzania, takimi jak modelowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, rozdział zadań, diagnoza kompetencji, tasowanie ról. Sprawowanie nadzoru nad nabywaniem kompetencji to również kontrola warunków procesu kształcenia i zdolność interpretowania, w jakim stopniu zostały wykonane powierzone zadania czy też w jakim stopniu zostały ukształtowane pożąda-

ne umiejętności u studenta. W sumie więc jest to zdolność bardzo złożona, do której kształtowania niezbędne staje się wyposażenie nauczyciela akademickiego w wiedzę interdyscyplinarną.

Na szósty **moduł – interakcyjny** składają się następujące czynności podlegające procesowi programowania:

- Kształtowanie umiejętności prezentacji na seminariach magisterskich w większych grupach.
- Zastępowanie monologowania zadawaniem pytań.
- Konwersacje i dyskusje.
- Stosowanie środków i materiałów dydaktycznych.
- Umiejętność korzystania z Internetu.

Umiejętność prezentacji dotyczy tu przede wszystkim nauczyciela akademickiego i przeciwstawiana jest jego dotychczasowemu działaniu, które było rozumiane w istocie jako rodzaj wykładu wygłaszanego przed audytorium mogącym jedynie od czasu do czasu notować słowa mistrza. Jak piszą Alegre de la Rosa i Angulo (2004, s. 415): „Możemy sobie łatwo wyobrazić te pierwsze zajęcia na uniwersytetach średniowiecznych, gdy profesorem odczytywali swoje notatki i manuskrypty, ponieważ nie jest to aż tak bardzo odległe od naszych doświadczeń studenckich, a obecnie nauczycielskich [...]. Dla wielu nauczycieli akademickich jest to jedyna znana im forma nauczania”. Tymczasem zajęcia w grupach seminaryjnych dostarczają szczególnej możliwości do wykorzystania środków technicznych oraz włączenia obrazu i zarejestrowanego dźwięku do pogłębionej analizy krytycznej, zwłaszcza w tak interdyscyplinarnych naukach jak psychologia, pedagogika, socjologia, lingwistyka, prawo, ekonomia czy antropologia. Oczywiście, nadrzędnym celem takich zajęć jest przede wszystkim dostarczenie odpowiedniej reprezentacji dorobku naukowego, przedstawienie stanowisk lub odwzorowanie koncepcji, jednak bez wątplenia forma prezentacji jest generalnie bardziej dostosowana do natury procesów poznawczych człowieka niż sam przekaz werbalny¹⁷.

Nie ulega również wątpliwości, że bardziej angażujące uwagę słuchacza jest stawianie pytań niż wygłaszanie wykładu czy prelekcja. Tego rodzaju proces komunikacyjny należy postrzegać w trzech wymiarach: w odniesieniu do kontekstu wypowiedzi, w odniesieniu do treści pytania oraz w odniesieniu do wywoływanych reakcji (zarówno u studenta, jak i u wykładowcy). Autorzy wskazują tu na szczególne znaczenie kreatywności i umiejętności kształtowania atmosfery dyskursu – szczególnego rodzaju płaszczyzny porozumienia, która ma wymiar leksykalny (studenci opanowują specyficzne dla danej dziedziny słownictwo i możliwości jego zastosowania) oraz wymiar społeczny (studenci przełamują nieśmiałość i stają się współtwórcami sytuacji dydaktycznej). Refleksyjny nauczyciel akademicki, o wysokich kompetencjach komunikacyjnych, dba nie o to, żeby narzucić swoje zdanie większości, ale o to, żeby pobudzić dociekliwość, wyzwolić różnorodne spojrzenia i żądzę odkryć u studentów (Villar, Angulo 2004, s. 472).

Wynika z tego, iż konwersacje i dyskusje, podobnie jak stawianie pytań, powinny być również bardziej angażujące dla przeciętnego studenta niż wykład, jako techniki komuni-

¹⁷ Autorzy wskazują na to tylko pośrednio, niejako między wierszami, jednak dla każdego pedagoga jest oczywiste, że poznanie jest tym bardziej intensywne, im więcej zmysłów jest zaangażowanych w tym procesie. Wiąże się to bezpośrednio z zasadą poznania bezpośredniego. Wybitny polski dydaktyk Krzysztof Kruszewski (1998, s. 213) opisuje krótko tę zasadę odwołując się do Konfucjusza: „Słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, czynię i rozumiem”.

kacyjne bardziej aktywizujące. Zarówno relacje interpersonalne, jak i proces komunikacyjny, łączące studenta i nauczyciela akademickiego, należy rozumieć szeroko i wielopłaszczyznowo. Wychodzą one daleko poza sytuacje zaistniałe w salach wykładowych i wpływają na życie aktorów – uczestników: „Na właściwe rozumienie procesu komunikacji składa się przeogromna ilość zjawisk, które wymykają się jakiegokolwiek sztywnej klasyfikacji. Jest ono niezależne od ograniczonego zastosowania, które dałoby się ustalić zawsze w określonym kontekście” (Villar, Angulo 2004, s. 457).

Ściśle wiąże się z tym kwestia użycia odpowiednich środków dydaktycznych. Powszechnym błędem występującym na wszystkich poziomach kształcenia, a na poziomie wyższym wręcz rażąco, jest budowanie procesu dydaktycznego w oparciu jedynie o środki dydaktyczne. W takich wypadkach nie treści ani wymagania procesu dydaktycznego określają plan kształcenia, lecz jeden (częstokroć jedyny) przedmiot materialny. Z drugiej strony – nowe środki niewątpliwie generują nowe strategie dydaktyczne (Romero Tena 2004, s. 472), a rozwój cywilizacyjny wciąż wzbogaca nas o nowe rozwiązania w tym względzie. Problem stanowi więc adekwatne użycie środków w stosunku do potrzeb. Błędem jest opieranie procesu dydaktycznego na słowie, ale przeładowanie środków dydaktycznych wydaje się równie niewłaściwe. Kluczem do rozwiązania problemu wydaje się efektywność, a ta z kolei zależy od właściwie budowanego procesu komunikacji. Tak więc zawsze wtedy, gdy środki dydaktyczne odpowiednio wspomagają proces komunikacyjny¹⁸, ich stosowanie jest uzasadnione albo raczej niezbędne.

Zupełnie odrębny problem stanowi doskonalenie zawodowe w zakresie obsługi coraz to nowszych środków technicznych oraz optymalizacja wykorzystania możliwości, jakie one stwarzają. Przykładem takiego nowoczesnego narzędzia do organizacji procesu samokształcenia studenta jest Internet. Sieć elektroniczna stwarza możliwości samodzielnego docierania do najświeższych zasobów informacyjnych, dodatkowej komunikacji między wykładowcą a studentami i między samymi studentami. Oznacza to, że należy ją traktować jednocześnie jako narzędzie wspomagania komunikacji i dodatkowe źródło informacji. Jej zastosowanie pozwala na płynne odchodzenie od procesu kształcenia nakierowanego na zapamiętywanie informacji i konstruowanie procesu dydaktycznego, opartego na samodzielnym poszukiwaniu właściwych rozwiązań i odpowiedzi. Jak wskazuje Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2004, s. 488): „[...] wykorzystanie Internetu nie tylko wyzwala u studentów nowe umiejętności stosowania informacji i komunikowania się, również zmienia funkcję wykładowcy. Może on konstruować plany studiów, projektować działania bardziej produktywnie intelektualnie i opracowywać odpowiednie pomoce dydaktyczne, w tym źródła elektroniczne”. Tak więc proces dydaktyczny ulega całkowitej zmianie, gdyż zmienia się funkcja jego wszystkich podstawowych elementów.

Ostatni moduł programu projektuje **programowanie szeroko pojętego procesu ewaluacji**. Składają się na niego:

- Stosowanie ewaluacji cząstkowej i sumującej.
- Mierzenie postępów w uczeniu się studentów.
- Określanie trafności egzaminów.
- Korygowanie procesu dydaktycznego.
- Samoocena.

¹⁸ Najlepszą ilustracją tej tezy stanowi zasada pogłębłości.

Sprowadzenie procesu ewaluacji do końcowego sprawdzania efektywności działań nauczyciela byłoby oczywistym nieporozumieniem, stąd też wynikała potrzeba wyróżnienia ewaluacji końcowej i cząstkowej. Ewaluacja cząstkowa (przeprowadzana w trakcie zajęć) daje nam wskazówki co do zasadności stosowanych aktualnie metod, treści oraz form kształcenia i pozwala na stosunkowo szybką modyfikację realizowanego procesu dydaktycznego. Takie postępowanie niejednokrotnie stwarza szansę na uniknięcie kompletnej porażki w nauczaniu a przede wszystkim pozwala na usprawnianie procesu kształcenia w trakcie jego trwania. M. del Pilar Romero Godoy (2004, s. 509) wskazuje na szczególne znaczenie ewaluacji w szkole wyższej, jako ucieleśnienia trzech idei definiujących działalność współczesnego uniwersytetu: autonomii, jakości i odpowiedzialności¹⁹.

Autorka określa również konieczność stosowania ewaluacji początkowej lub diagnostycznej, która w polskiej literaturze naukowej jest identyfikowana z początkowym etapem procesu dydaktycznego²⁰, polegającym na diagnozie przygotowania uczniów (w tym przypadku – studentów) i na zastosowaniu w praktyce wniosków z ewaluacji sumującej ostatnio przeprowadzanego procesu dydaktycznego.

Ewaluacja dotyczy efektów kształcenia – tych zaś nie można zmierzyć, jeśli nie wyróżnimy umiejętności i zdolności, które kształtuje sam student. Oprócz przebudowy, czy ewaluacji, mówi się też o mediacji w procesie kształcenia, którego należy analizować w trzech dopełniających go wymiarach: procesów uczenia się, wyników uczenia się i zdolności samodzielnego kształtowania procesu uczenia się (Pérez Pérez 2004, s. 523). Owe wymiary pokazują z kolei, że nie powinniśmy ograniczać się jedynie do mierzenia efektów nauczania czy uczenia się, lecz należy również uwzględniać procesualność zjawisk, np. systematyczność uczenia się, zapał, zainteresowanie przedmiotem, pracowitość.

Nauczyciel powinien systematycznie poddawać weryfikacji narzędzia ewaluacji – takie jak testy czy kolokwia – aby określić stopień ich trafności²¹. Testy i sprawdziany są dodatkową formą komunikatu dla studenta – określają, jakie informacje są niezbędne do opanowania przedmiotu. Jako przykład technik weryfikacyjnych zostały podane: analiza czynnikowa, metoda sędziów kompetentnych i triangulacja danych. Za ich pomocą można określić cztery rodzaje trafności:

- trafność doboru treści: określająca reprezentatywność treści sprawdzanych w stosunku do treści nauczanych;
- trafność kryteriów predykcyjna: określająca, czy kryteria, jakie muszą spełnić egzaminowani, w przyszłości wystarczą do „zaliczenia próby” (stosujemy wtedy te same testy w różnych odstępach czasu);
- trafność kryteriów współwystępująca: zestawiająca wyniki egzaminu z innymi czynnikami sprawdzającymi trafność (w tym celu np. różnicuje się grupy egzaminowane ze względu na różne zmienne współwystępujące);
- trafność kompozycji: odnosi się do natury, poziomów, właściwości pojęć i struktury wiedzy, określa, czy sprawdzian ujmuje ich istotę; jest najtrudniejsza do określenia, gdyż musi zestawiać kilka czynników jednocześnie.

¹⁹ Autorka nawiązuje tu do koncepcji Tomasa Escudero (1992).

²⁰ Na przykład w cytowanej już *Sztuce nauczania* pod red. Krzysztofa Kruszewskiego.

²¹ „Trafność” jest pojęciem funkcjonującym w metodologii badań społecznych i określa „czy badacz widzi to, co myśli, że widzi” (Kirk, Miller 1986; w polskiej literaturze również: Konarzewski 2000, s. 30–33).

Jeżeli przyjmiemy, że ewaluacja jest również formą komunikatu przekazywanego studentom, precyzującego treści i umiejętności rudymtarne dla procesu dydaktycznego, to tak jak w każdym procesie komunikacyjnym – pożądaną formą jest dialog, gdyż tylko przy udziale informacji zwrotnych dochodzi do pełnej komunikacji. Wiąże się z tym uwzględnianie w decyzjach podejmowanych przez nauczycieli opinii studentów, którzy w ten sposób powinni stać się partnerami w kształtowaniu procesu dydaktycznego i redefiniowaniu kryteriów ewaluacji w szkole wyższej. W każdym razie trudno sobie wyobrazić proces właściwej samooceny czy ewaluacji bez udziału informacji zwrotnej pochodzącej bezpośrednio od studentów.

Samoocenę można określić jako proces wieńczący i podsumowujący cały proces doskonalenia umiejętności nauczyciela akademickiego. Jak wskazuje Luis Miguel Villar Angulo (2004, s. 575): „samoocena jest procesem osądu stanu własnych kompetencji dydaktycznych i propozycją ich doskonalenia”. Jest to proces zamykający pewien etap pracy nauczyciela akademickiego, a jednocześnie staje się on początkiem nowych, przemyślanych i odpowiednio skorygowanych działań – a więc równie dobrze można by zaczynać opis całego programu doskonalenia kompetencji od tej właśnie umiejętności.

Podsumowanie

Nawet tak skrótowe zaprezentowanie programu doskonalenia kompetencji nauczycieli akademickich pokazuje, że jest to praca o bardzo dużym znaczeniu dla dydaktyki szkoły wyższej. Zarówno w Polsce, jak i na świecie istnieją ośrodki badawcze i czasopisma zajmujące się m.in. dydaktyką szkoły wyższej (w ramach pedagogiki lub pedagogiki szkoły wyższej), jednak brakowało do tej pory nowoczesnego, holistycznego podręcznika – a problem jest poważny, bo dotyczy licznej grupy osób.

Przedstawiony przeze mnie program jest dość obszernym kompendium wiedzy z zakresu nauczania na poziomie wyższym i może z powodzeniem stać się takim nowoczesnym podręcznikiem dydaktyki szkoły wyższej, uwzględniającym już w pewnym stopniu wymagania społeczeństwa informatycznego. Mam nadzieję, że moje uwagi staną się cenną inspiracją zarówno dla nauczycieli praktyków, którzy poszukują rozwiązania nurtujących ich problemów, jak i dla badaczy, którzy zwrócą uwagę na bardzo bogatą (i niemal nieznaną u nas) hiszpańskojęzyczną literaturę przedmiotu. Aby ułatwić czytelnikowi orientację, starałem się odnosić do najważniejszych dzieł z tej dziedziny, a w bibliografii zostali wyróżnieni autorzy poszczególnych najważniejszych części podręcznika.

Kształcenie doktorantów staje się coraz bardziej masowe. Jednocześnie brakuje dla nich materiałów szkoleniowych, a kształcenia studentów niższych szczebli uczą się oni najczęściej samodzielnie oraz stosują intuicyjnie własne rozwiązania na zasadzie prób i błędów. Brak nowoczesnego podręcznika do dydaktyki szkoły wyższej staje się coraz bardziej dotkliwy.

Program podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego porządkuje refleksje nad procesami kształcenia w szkole wyższej i może stanowić dla polskich pedagogów cenne źródło wiedzy podstawowej w tej dziedzinie. Niektóre wątki zostały przeze mnie zaledwie naszkicowane, mam jednak nadzieję, że staną się inspiracją do głębszej refleksji nad prak-

tyką pedagogiczną w polskich uczelniach, pobudzą do badań oraz skłonią do dyskusji nad problemem całe środowisko.

Literatura

Aebli H. 1998

Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo, Madrid.

Alegre de la Rosa O.M. 2004

Atienda la diversidad del alumno universitario, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid, s. 97–121.

Alegre de la Rosa O.M., Villar Angulo L.M. 2004

Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid, s. 415–436.

Ashcroft K. 1995

The Lecturer's Guide to Quality and Standards in Colleges and Universities, London.

Barnett R. 2001

Los límites de la capacidad. El conocimiento, la educación superior y la sociedad, Barcelona.

Escudero T. 1992

Modelos de Evaluación de la docencia universitaria, „Revista de Enseñanza Universitaria”, nr 4, s. 63–73.

Fullan M. 2002

Los nuevos significados del cambio en la educación, Barcelona.

Gallego M.R. 2004

Represente el papel de tutor, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid, s. 61–78.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso A. 2004

Navegue con rumbo por internet, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid.

Herrera J.S., Alegre de la Rosa M.O. 2004

Prevea un tiempo curricular libre, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid, s. 299–319.

Imel S. 1992

Reflective Practice in Adult Education, „ERIC Digest”, nr 122, s. 346–319.

Jackson P. 2002

La práctica de la enseñanza, Buenos Aires.

Jeliazkova M., Westerheijden D.F. 2002

Systematic Adaptation to a Changing Environment: Towards a Next Generation of Quality Assurance Models, „Higher Education”, nr 36, s. 433–48.

Kirk J.L., Miller M. 1986

Reliability and Validity in Qualitative Research, Beverly Hills.

Konarzewski K. 2000

Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa.

Kruszewski K. (red.) 1998

Sztuka nauczania, Warszawa.

Little J. 1991

The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers's Professional Relations, „Teachers College Record”, nr 4, s. 509–536.

Maor D., Fraser B.J. 1996

Use of Classroom Environment Perceptions in Evaluating Inquiry-based Computer Assisted Learning, „International Journal of Science Education”, nr 4, s. 401–421.

McAlpine L., Weston C. 2008

Reflection: Issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning, „Instructional Science”, nr 28, s. 363–385.

Moore M., Kearsley G. 1996

Distance Education: A System Views, California.

Murray H.A. 1938

Exploration in Personality, New York.

Pascual Sevillano M.A. 2004

Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid, s. 231–244.

Pérez Pérez R. 2004

Mida las tareas de aprendizaje, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid.

Pilar Romero Godoy M. del 2004

Evalúe formativa y sumativamente, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid.

Rivilla A.M. 2004

Articule metas y valores, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid, s. 197–212.

Romero Tena R. 2004

Use medios y recursos, w: *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid.

Roth R. 1989

Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic, „Journal of Teacher Education”, nr 2, s. 21–35.

Sevillano-García M.L. 2004

Ofrezca un glosario de actividades de estudio independiente, w: L.M. Villar Angulo (red.): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, Pearson Educación, Madrid, s. 361–376.

Stunkel K. 1999

Use Lecturing for Intellectual Liberation, „The Education Digest”, t. 64, nr 5.

Tejedor F.J. 2001

La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción, w: L.M. Villar Angulo (red.): *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*, ICE/ Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

Villar Angulo L.M. 2000

Innovaciones en la Docencia de la Universidad de Sevilla (Curso 1999–2000): una perspectiva interfacultativa, „Revista de Enseñanza Universitaria”, 2000 (wydanie specjalne), s. 313–341.

Villar Angulo L.M. (red.) 2004

Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria, Pearson Educación, Madrid.

Walker S. 2002

Measuring the Distance Education Psychosocial (<http://kolea.kcc.hawaii.edu/tcc/tcon02/presentations/walker.html>).

Zabalza M.A. 2001

La enseñanza universitaria, Madrid.

Zabalza M.A. 2003

Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad i desarrollo profesional, Madrid.