

I. PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

ANNA WACH-KĄKOLEWICZ

Uniwersytet Ekonomiczny
w Poznaniu

ROZWÓJ KOMPETENCJI PEDAGOGICZNYCH NAUCZYCIELI AKADEMICKICH - POTRZEBY I DZIAŁANIA

ABSTRACT. Wach-Kąkolewicz Anna, *Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich – potrzeby i działania* [The Development of Academics' Pedagogical Competence - the Needs and Action To Be Taken]. „Neodidagmata” 35, Poznań 2013, Adam Mickiewicz University Press, pp. 3–20. ISBN 978-83-232-2685-7. ISSN 0077-653X.

The higher education reform that emphasizes the need for developing competences such as openness, innovation, mobility, the ability to cooperate, critical thinking and lifelong learning requires analyzing the determinants of the development of these features and skills. One of the key factors that influence graduates' and – in the long term – also employees' skills is academics' pedagogical competences. Graduates' competences which are desired by employers either are or are not created as a result of classes that are designed and conducted in a particular way.

On the one hand, Polish universities emphasize the quality of education that is provided to students; on the other hand, they tend to promote research and a scientific approach. It is common knowledge that academics have not improved their teaching skills sufficiently and that there is not enough teaching staff and no educational development support system that would involve training, methodological conferences, seminars and gratuities for educational achievements. All of the above factors often demotivate teachers and leave them unaware of the need for change. Also, they do not have opportunities to develop their pedagogical competences.

The aim of the paper is to emphasize the importance of developing and improving academics' pedagogical competences based on labor market needs concerning a graduate's profile. This article also aims to describe the pedagogical competence model and show how pedagogical competences are developed at other foreign universities. Additionally, as an example, the author of the paper describes the staff and educational development at the University of Economics in Poznan.

Anna Wach-Kąkolewicz, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wydział Ekonomii, Katedra Edukacji i Rozwoju Kadr, al. Niepodległości 10, 61-875 Poznań, Polska – Poland.

KOMPETENCJE ABSOLWENTÓW I NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W KONTEKŚCIE PRZEMIAN NA UCZELNI WYŻSZEJ

Uniwersytety i inne uczelnie wyższe (zwłaszcza te z dłuższą tradycją) w Polsce, jak i w całej Europie doświadczają wspólnie kryzysu tożsamości, wyrażającego się z jednej strony usilną potrzebą zachowania dotych-

czasowego, niezmiennego od czasów średniowiecza *status quo* co do pełnienia roli „świętyń wiedzy”, instytucji naukowej i kulturotwórczej, z utrzymaniem akademickiego wzorca relacji mistrz–student. Z drugiej strony nieuchronnie postęp cywilizacyjny, zmiany technologiczne i społeczne, a w Polsce także transformacja ustrojowa sprawiają, że uczelnie wyższe, w tym także znaczne wielowiekowe uniwersytety, nie przystają do realiów i wyzwań dzisiejszego świata. Powstanie wielu nowych publicznych i prywatnych szkół wyższych, umasowienie studiów, związane z co najmniej czterokrotnie większą liczbą osób studiujących w porównaniu do początku lat 90. XX w. (Studencka Marka, 2013; zob. też Banaszyk, 2012), sprawiło, że z natury uczelnie, także te prestiżowe, zaczęły podlegać mechanizmom urynkwienia, stając się poniekąd przedsiębiorstwami konkurującymi z sobą, wręcz „walczącymi” o pozyskanie i utrzymanie studenta. Tendencja ta nasiliła się szczególnie w ostatnich kilku latach, gdy na skutek niżu demograficznego liczba studentów w naturalny sposób zmalała. Urynkwienie uczelni wyższych obserwuje się zarówno w sferze naukowej (punktacje za publikacje, rankingi), jak i dydaktycznej, gdzie coraz częściej kierunki studiów czy specjalności powstają jako reakcja na zapotrzebowanie zgłaszane przez określone resorty i korporacje zawodowe (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 11). Rodzi się w tym miejscu pytanie, na ile uniwersytet powinien zrezygnować z dotychczas wyznawanych wartości, na ile odpowiadać na potrzeby studentów i rynku pracy, by jednocześnie nie stać się organizatorem kursu czy szkolenia pomaturalnego realizowanego pod szyldem szkoły wyższej (Ratajczak, 2007). Choć zmiany na uczelniach wyższych są nieodzowne, to zagadnienie kierunku rozwoju i ostatecznego kształtu edukacji akademickiej w przyszłości rodzi wiele pytań i kontrowersji (zob.: Gołębiak, 2008; Kostkiewicz, Domagała-Kręcioch, Szymański, 2011; Andrzejczak, 2012; Czerepaniak-Walczak, 2013). Uczelnie z jednej strony chcąc być konkurencyjnymi na rynku, z drugiej zaś po prostu lepiej rozumieć potrzeby podmiotów, które kształcą i dla których kształcą, prowadzą badania, między innymi postaw studentów wobec uczelni wyższej (Andrzejczak, Wach-Kąkolewicz, 2010; Andrzejczak, 2012) oraz oczekiwań, zarówno studentów, jak i absolwentów, a także pracodawców, co do cech i pożądaných kompetencji na rynku pracy (Michoń, Ławrynowicz, 2009).

Współczesna szkoła wyższa staje więc w obliczu potrzeby głębokich reform, które już pod wpływem wytycznych tak zwanego procesu bolońskiego i strategii lizbońskiej zaczynają dotyczyć niektóre obszary jej funkcjonowania. W korespondencji z dokumentami ogólnoeuropejskimi powstają opracowania polskich naukowców i polityków, takie jak raport „Polska 2030” (2009) czy „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020” (2010), określające obszary zmian, cele i projektowane działania. Wśród

pytań o kształt przyszłej edukacji akademickiej w Polsce pojawiają się głównie te związane z kompetencjami absolwentów opuszczających mury uczelni i wchodzących na rynek pracy. W komunikacie ministerialnym przyjętym w Leuven w 2009 r. za priorytety szkolnictwa wyższego na najbliższe lata (do roku 2020) uznano między innymi „wyposażenie studentów w zaawansowaną wiedzę, umiejętności i kompetencje, jakich potrzebują przez całe swoje życie zawodowe; uczenie się przez całe życie jako integralna część systemów edukacji; elastyczne ścieżki uczenia się, studia w niepełnym wymiarze oraz uczenie się w środowisku pracy”, a także „opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji i odniesienie ich do Europejskich Ram Kwalifikacji” („Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020”, 2010, s. 17). Dalej w tym dokumencie czytamy, że do zadań szkolnictwa wyższego w zakresie kształcenia zaliczamy m.in.: „rozwijanie osobowości studentów, wyposażanie w wiedzę i umiejętności niezbędne w pracy zawodowej i w funkcjonowaniu w złożonym świecie, wyrabianie umiejętności samodzielnego zdobywania i uzupełniania wiedzy przez całe życie oraz krytycznego myślenia; wyrabianie umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności pracy zespołowej; wyrabianie umiejętności dostosowywania się do zmian zachodzących na rynku pracy”. Z analizy tych celów wynika, że zmiana kompetencji zmierza w kierunku aktywności, otwartości czy kreatywności, rodząc jednocześnie pytanie o czynniki kształtowania pożądanej wiedzy, umiejętności i postaw. Jednym z nich, szczególnie istotnym z perspektywy osiągniętych efektów kształcenia (określonych przez KRK i ERK), są kompetencje nauczycieli akademickich oraz ich przygotowanie do kształtowania i wdrażania zmian w funkcjonowaniu studentów – późniejszych absolwentów i ostatecznie pracowników. W przywoływanym już dokumencie odnaleźć można opis profilu kadry akademickiej jako elementu wizji szkolnictwa wyższego w Polsce w 2020 r. Mówi on o tym, że „kadra akademicka jest wysoko wykwalifikowana, mobilna i otwarta na świat. Wielu nauczycieli akademickich ma doświadczenie badawcze i dydaktyczne zdobyte w innych niż macierzysta uczelniach. Kadra akademicka prowadzi w zrównoważonych proporcjach badania naukowe i działalność dydaktyczną, jest rzetelnie oceniana i godnie wynagradzana. Dorobek polskich uczonych jest zauważalny w świecie naukowym. W kształceniu o profilu zawodowym uczestniczą wybitni praktycy z kraju i z zagranicy” („Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020”, 2010, s. 41). Te bardzo ogólne wymagania wobec nauczycieli akademickich należałoby zoperacjonalizować, co zapewne jest i będzie czynione w ramach tak zwanej autonomii w poszczególnych uczelniach w opracowywanych strategiach rozwoju. W kontekście tematu podjętego opracowania szczególnie istotne wydaje się zwrócenie uwagi nie tyle na kompetencje merytoryczne

(choć są one niewątpliwie kluczowe), co na kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich, ich umiejętności projektowania i prowadzenia zajęć w sposób, który pozwoli na osiąganie zakładanych efektów kształcenia zgodnie z KRK i ERK. Zatem wydaje się, że obserwujemy tu system powiązań i mówiąc o zmianie kompetencji studentów oraz absolwentów uczelni, przede wszystkim należy zastanowić się nad zmianą kompetencji nauczycieli akademickich, szczególnie w zakresie projektowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych.

MODEL KOMPETENCJI PEDAGOGICZNYCH NAUCZYCIELI AKADEMICKICH ORAZ KRYTERIA ICH OCENY

Zagadnienie rozwoju kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich od wielu lat wydaje się mocno zaniedbane w Polsce. Wszakże uczelnie polskie mogą pochwalić się tradycją prowadzenia zajęć nadających kwalifikacje pedagogiczne nauczycielom akademickim, rozwijanych szczególnie w latach 60., 70. ubiegłego wieku przez większość szkół wyższych w Polsce. Jednakże w wielu uczelniach tak zwana pedagogizacja kadry akademickiej z czasem (często ze względu na wcześniejszy jej ideologiczny charakter i pejoratywne skojarzenia) wygasła i do dziś nie we wszystkich ośrodkach akademickich prowadzi się zajęcia nadające kwalifikacje pedagogiczne nauczycielom, o szkoleniach czy kursach doskonalących te umiejętności nie wspominając. Obecnie w większości ośrodków akademickich zajęcia przygotowujące do roli nauczyciela akademickiego, o ile w ogóle występują, są marginalizowane. Najczęściej w programach studiów doktorskich pojawiają się zajęcia w liczbie 15–30 godz., które dotyczą podstawowych zagadnień z zakresu nauczania. W nielicznych uczelniach problem rozwoju kompetencji pedagogicznych traktowany jest poważnie, ale w wielu praktycznie nic się w tym zakresie nie robi. Spora grupa obecnych nauczycieli akademickich nie ma formalnego ani merytorycznego przygotowania do prowadzenia zajęć na uczelni. Wielokrotnie sprawa rozwijania kompetencji w zakresie stosowania innowacyjnych metod kształcenia, projektowania zajęć, oceniania czy stosowania technik komunikacyjnych na zajęciach jest „prywatną” sprawą kadry akademickiej. Brak formalnego wsparcia uczelni w tym zakresie sprawia, że w efekcie nauczyciele kierując się własną intuicją i znanymi im z własnego doświadczenia wzorcami, mogą jedynie je powielać i w niewielkim stopniu modyfikować. Współcześnie takie podejście wydaje się mało przystające do potrzeb, zwłaszcza że myśl pedagogiczna, teorie oraz koncepcje kształcenia, a także wynikające z nich implikacje dla praktyki edukacyjnej ewaluowały przez lata, czego często nie

dostrzega większość współczesnej kadry akademickiej, a zwłaszcza jej przełożeni i władze uczelni wyższych. Nauczycielom brakuje nie tylko umiejętności i rzetelnej wiedzy na temat organizowania procesu dydaktycznego zgodnie z nowymi założeniami psychopedagogicznymi, ale także, a może przede wszystkim świadomości, że zmiana jest w tym obszarze niezbędna. W związku z reformą szkolnictwa wyższego, która, jak do tej pory, w praktyce odbywa się poprzez opracowanie nowych sylabusów do przedmiotów zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji, kolejnym etapem jest przede wszystkim pochylenie się nad kompetencjami pedagogicznymi młodych, ale także tych z dłuższym stażem pracy nauczycieli akademickich, których umiejętności być może potrzebują odświeżenia, uzupełnienia i doskonalenia zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego. Dalsze bowiem marginalizowanie znaczenia nabywania kompetencji pedagogicznych i ich rozwijania przez nauczycieli akademickich, jeśli poważnie myślimy o zmianie profilu kompetencji absolwenta i pracownika z powodzeniem radzącego sobie na rynku pracy, jest niemożliwe.

Biorąc pod uwagę efekty kształcenia, jakie mają osiągnąć studenci po zakończeniu określonego etapu nauki na uczelni, do których należą kompetencje intelektualne i społeczne, takie jak: umiejętność krytycznego myślenia, analizowania, argumentowania, dostrzegania związków, kreatywność, otwartość, elastyczność czy umiejętność uczenia się, a także komunikowania i współpracy w grupie etc., nasuwa się pytanie o kluczowe obszary kompetencji pedagogicznych, w których także niezbędne są zmiany. Dotychczasowy model edukacji, oparty na przekazie informacji i relacji *ex cathedra* nauczyciel-student, przestał sprawdzać się w praktyce. Postęp technologiczny sprawił, że nauczyciel, którego rolą jeszcze w epoce przemysłowej było prezentowanie wiadomości w logiczny, zrozumiały, wyjaśniający sposób, nie jest już jedynym źródłem informacji. Dzisiaj taki rodzaj nauczania przegrywa z innymi medialnymi formami prezentacji informacji, czego chociażby wskaźnikiem jest niska frekwencja studentów na wykładach. Współcześnie wykład, mimo że często z wykorzystaniem prezentacji multimedialnych, interaktywnych tablic multimedialnych i innych mediów jest takim rodzajem zajęć, który niestety wzmacnia bierność intelektualną osób uczących się. Rzadko kiedy jego konstrukcja ma charakter problemowy, wymuszający zaangażowanie emocjonalne i intelektualne studentów. Z doświadczeń nauczycieli i studentów pracujących w ten sposób wynika, że po obu stronach rodzi się frustracja i niezadowolenie: ze strony studentów, którzy uważają, że wykład jest najczęściej powtórzeniem treści podręcznikowych, podanych może w bardziej przystępny, ale dość nudny sposób, a także ze strony samych nauczycieli akademickich, którzy zauważają spadek frekwencji na zajęciach oraz ogólny brak zainteresowania studen-

tów prezentowaną problematyką, zwłaszcza gdy mowa o zagadnieniach czysto teoretycznych. Postawy konsumenckie i roszczeniowe studentów kształtują ich oczekiwania wobec gotowych, podanych w atrakcyjny sposób utylitarnych treści, narzędzi i zagadnień praktycznych bez chęci zgłębiania oraz analizowania teoretycznych aspektów i mechanizmów określonych zjawisk czy procesów (zob.: Andrzejczak, Wach-Kąkolewicz, 2010; Andrzejczak, 2012; Wach-Kąkolewicz, 2012; Sławecki, Wach-Kąkolewicz, 2012). Studenci oczekują praktycznego kontekstu, którego najczęściej pozbawione jest doświadczenie nauczycieli akademickich – teoretyków i badaczy. Sami nauczyciele jako podmioty przemian zachodzących w murach uczelni odczuwają kryzys własnej tożsamości jako naukowców i dydaktyków, często traktując obciążenia zajęciami jako „zło konieczne”, zwłaszcza że praca ze studentami tylko w niewielkim stopniu brana jest pod uwagę w ogólnej ocenie pracowników przy osiągnięciu kolejnych stopni awansu zawodowego.

Zagadnienie kompetencji zawodowych nauczyciela jest dość szeroko omawiane w polskiej literaturze przedmiotu (zob.: Dylak, 1995; Czerepaniak-Walczak, 1997; Taraszkiewicz, 2001; Strykowski, 2003). Wszystkie te podejścia koncentrują się na omawianiu klasyfikacji i charakterystyk grup kompetencji, jakie powinien mieć współczesny nauczyciel. W. Strykowski (2003) szczegółowo omawia różne rodzaje kompetencji, w tym: kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, kompetencje dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem szkoły, także kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, a także kompetencje autoedukacyjne łączące się z rozwojem zawodowym. Inni, jak na przykład M. Taraszkiewicz (2001), wskazują na trzy grupy kompetencji: merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze. Mówiąc o kompetencjach pedagogicznych najczęściej pod uwagę bierzemy wszystkie wymienione powyżej grupy z wyjątkiem kompetencji merytorycznych, czyli tak zwanych rzeczowych lub specjalistycznych, choć ugruntowana wiedza teoretyczna i praktyczna jest niezwykle pomocna w ich doskonaleniu.

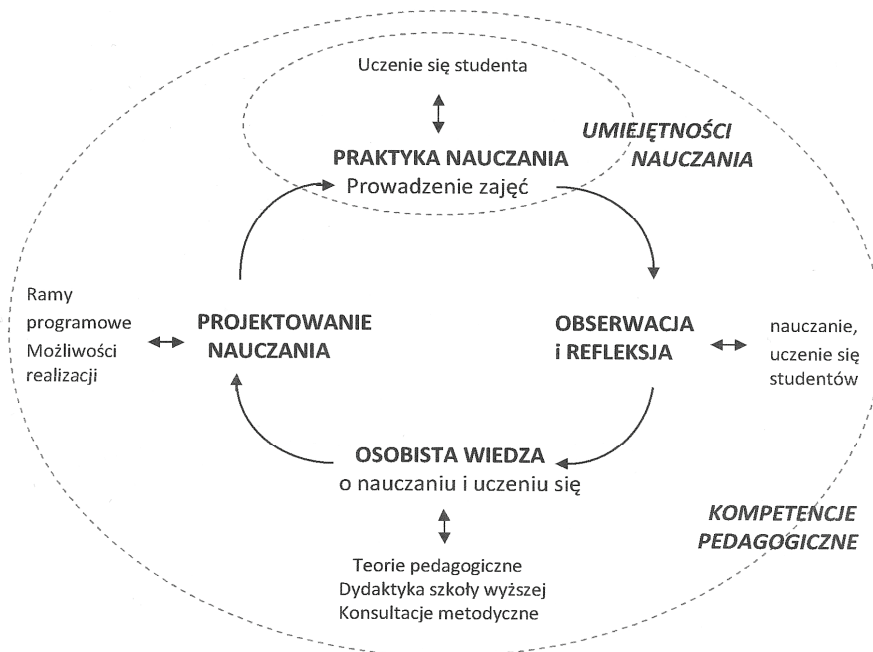
W literaturze skandynawskiej kompetencje pedagogiczne (*pedagogical competence*) rozumiane są szerzej aniżeli umiejętność nauczania, akcentujące wspieranie uczenia się studenta. Obejmują zatem nie tylko umiejętności w zakresie organizowania procesu dydaktycznego, które wielu nauczycieli co najmniej w podstawowym zakresie posiada i intuicyjnie rozwija, ale dodatkowo pogłębioną wiedzę na temat pedagogiki i psychologii kształcenia wraz z dydaktyczną świadomością jej wykorzystywania (Ryegård, Apel-

gren, Olsson, 2010, s. 10). Zatem kompetencje pedagogiczne nie ograniczają się tylko i wyłącznie do instrumentalnego wykorzystywania technik nauczania, ale podkreślają celowość działania i odwoływania się do pedagogicznej filozofii kształcenia oraz towarzyszącej jej refleksji. Kolejnym komponentem, jaki składa się na kompetencje pedagogiczne, jest umiejętność ich doskonalenia i rozwijania, a także dokumentowania i prezentowania swojego rozwoju nauczycielskiego wraz z osiąganiem kolejnych stopni awansu zawodowego. Służy temu między innymi dość często przywoływane w literaturze szwedzkiej i stosowane w praktyce edukacyjnej narzędzie, jakim jest portfolio nauczycielskie (*teaching portfolio*), wspierające i jednocześnie monitorujące, a także pozwalające określić poziom kompetencji pedagogicznych (Ryegård, Apelgren, Olsson, 2010, s. 13–14).

W literaturze amerykańskiej kompetencje pedagogiczne nauczycieli nazywane są kompetencjami profesjonalnymi, a innymi dość zbliżonym i powszechnie spotykanymi terminami jest rozwój zawodowy (*professional development*) i rozwój kadry akademickiej (*faculty development*), które już w nazwie podkreślają dynamiczność i fakt, że kompetencje pedagogiczne nie są niczym raz na zawsze ukształtowanym oraz że kompetencje profesjonalne powinny być rozwijane i doskonalone zgodnie z koncepcją kształcenia ustawicznego. Z kolei w brytyjskiej literaturze w kontekście kształcenia na uczelniach wyższych terminem najczęściej stosowanym w odniesieniu do kompetencji pedagogicznych jest rozwój zawodowy kadry i rozwój edukacyjny (*staff and educational development*), który, podobnie jak w ujęciu amerykańskim, w swojej nazwie akcentuje dynamikę i progres. Rozwój zawodowy kadry i rozwój edukacyjny (*staff and educational development*) rozumiane są jako systematyczne i wsparte naukowymi przesłankami rozwijanie umiejętności w zakresie prowadzenia zajęć przez nauczycieli oraz podnoszenie jakości procesu kształcenia poprzez stosowanie innowacyjnych metod i narzędzi kształcenia (Webb, 1996, za: Stefani, 2003, s. 9–10).

W każdym z zaprezentowanych podejść rozumienia kompetencji pedagogicznych kadry akademickiej podkreśla się znaczenie doświadczenia, czyli tak zwanej praktyki nauczania, która stanowi punkt wyjścia dla refleksji, analizy i konfrontacji własnych doświadczeń z doświadczeniami innych nauczycieli, z uwzględnieniem teoretycznych wskazówek i literatury na temat kształcenia. Pogłębiona refleksja, oparta na dotychczasowych doświadczeniach, jak i wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki i dydaktyki, służy wypracowywaniu innych, nowych rozwiązań edukacyjnych, które następnie powinny być wdrażane przez nauczyciela do praktyki i weryfikowane w realnym środowisku edukacyjnym. Omawiany model rozwoju kompetencji pedagogicznych wzorowany jest na cyklu uczenia się według D. Kolba (Olsson, Mårtensson, Roxå, 2010, s. 123–124; Cowan, 2003,

s. 201–202). Kolejne jego fazy (z nieco zmodyfikowanym nazewnictwem dostosowanym do potrzeb polskiego czytelnika) zostały przedstawione na rycinie.



Ryc. Model kompetencji pedagogicznych i ich rozwoju

Źródło: Olsson, Mårtensson, Roxå (2010)

Praktyka nauczania (jako „konkretne doświadczenie” w cyklu Kolba) obejmuje różne aktywności podejmowane przez nauczyciela, począwszy od projektowania zajęć poprzez prowadzenie wykładów, ćwiczeń, seminariów, ocenę osiągnięć studentów, promotorstwo etc. Praktyka nauczania rozumiana jest jako wspieranie uczenia się studenta poprzez podejmowanie czynności nauczania, a doświadczenie, jakie nabywa nauczyciel w prowadzeniu zajęć, jest czynnikiem kształtującym umiejętności nauczania. Kolejna faza („refleksyjna obserwacja” w cyklu Kolba) polega na obserwacji i podjęciu pogłębionej refleksji na temat własnych doświadczeń edukacyjnych. Bez wątpienia namysł i analiza czynione w tej fazie rozwoju kompetencji pedagogicznych są kluczowe dla wprowadzenia jakiegokolwiek innowacji czy zmiany. Poczyniona obserwacja i wynikające z niej wnioski są następnie włączane w struktury wiedzy osobistej na temat procesu kształcenia (faza „konceptualizacji” Kolba). Budowanie i przebudowywanie wiedzy zach-

dzi nie tylko dzięki refleksji wynikającej z praktyki nauczania, ale również osiągnięte jest poprzez udział w szkoleniach na temat nauczania – uczenia się, konferencjach dydaktycznych, poprzez lekturę fachowej literatury czy mniej formalne dyskusje metodyczne z innymi nauczycielami akademickimi. Czwarta faza („aktywne eksperymentowanie” u Kolba) została tu określona jako projektowanie/planowanie zajęć edukacyjnych w odwołaniu do „nowej” (poszerzonej) osobistej wiedzy nauczyciela. Innowacyjne rozwiązania edukacyjne oraz inne zmiany w projektowaniu zajęć muszą korespondować z określonymi ramami programowymi i uwzględniać różnorodne czynniki, na przykład kulturowe, ekonomiczne etc. Ostatecznie plany zostają wdrożone w praktykę nauczania, która po każdorazowym przejściu przez cykl jest na coraz wyższym jakościowo poziomie (Olsson, Roxå, 2012). Innymi słowy, nabywane kompetencje pedagogiczne, na które składają się wyżej omówione elementy (praktyka, refleksja, osobista wiedza na temat kształcenia oraz umiejętność projektowania i wdrażania innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych), są rozwijane i doskonalone.

Czym innym jest natomiast próba udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jaką konkretną wiedzą, umiejętnościami i postawą powinien odznaczać się nauczyciel akademicki, w jakich obszarach, w jakim stopniu i na jakim poziomie, aby rzetelnie kształcić pokolenia studentów? Pytanie to jest bardzo złożone i wymaga spojrzenia na problem z wielu perspektyw. Jedną z nich jest analiza kryteriów i wskaźników oceny kompetencji pedagogicznych nauczycieli. Wśród różnych narzędzi i klasyfikacji (Romiszowski, 1984; Prosser i in., 2006; Suciū, Mata, 2011; Bertaitis, Briede, Peks, 2012), będących podstawą do budowania narzędzia diagnozy kompetencji pedagogicznych, szczególnie interesująca i kompleksowo opracowana wydaje się typologia kryteriów oceny kompetencji nauczycieli akademickich, która powstała jako wynik prac badawczych zespołu z Uppsala University w Szwecji. Ostateczny kształt stworzonej typologii został zweryfikowany przez nauczycieli z różnych dyscyplin akademickich. W tabeli zaprezentowano kryteria oraz wskaźniki oceny kompetencji nauczycieli na poziomie szkoły wyższej.

Tabela. Kryteria oceny kompetencji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki
1. Postawa, która stymuluje uczenie się studenta	<ul style="list-style-type: none"> • Stosuje filozofię nauczania, która zakłada pozytywną motywację u studentów. • Ma jasną koncepcję ról i obowiązków studenta oraz nauczyciela. • Informuje studentów o przyczynach swoich decyzji związanych z określonymi działaniami w nauczaniu. • Stara się o dobry kontakt ze wszystkimi studentami. • Tworzy dobry klimat nauczania.

Kryteria	Wskaźniki
	<ul style="list-style-type: none"> • Stara się poznać wiedzę uprzednią i kwalifikacje studentów. • Bierze pod uwagę (uwzględnia) wiedzę i inne cechy studentów jako punkt wyjścia w planowaniu nauczania. • Pomaga studentom rozwijać dobre nawyki w zakresie studiowania. • Motywowanie studentów do aktywnego uczenia się. • Słucha głosu studentów (bierze pod uwagę ich potrzeby i możliwości).
2. Podejście naukowe	<ul style="list-style-type: none"> • Uwzględnia w planowaniu nauczania wyniki badań ukazujące najlepsze metody wspierania uczenia się studentów. • Uwzględnia w nauczaniu najnowsze wyniki badań w obszarze przedmiotu (nauczanych zagadnień). • Przejawia postawę refleksyjną i krytyczną. • Wspomaga studentów w rozwijaniu postawy refleksyjnej i umiejętności krytycznego myślenia.
3. Szeroka i pogłębiona wiedza przedmiotowa	<ul style="list-style-type: none"> • Jest kompetentny w obszarze nauczanego przedmiotu. • Stale uaktualnia swoją wiedzę. • Wyszukuje informacji dotyczących nauczanego przedmiotu, na przykład poprzez odwoływanie się do badań, lekturę czasopism i udział w konferencjach naukowych.
4. Wiedza o tym, jak studenci się uczą	<ul style="list-style-type: none"> • Ma pogłębioną wiedzę o procesie uczenia się. • Zna i uwzględnia różne style uczenia się studentów. • Aktualizuje wiedzę metodyczną o uczeniu się studentów w dziedzinie, której naucza. • Systematycznie rozwija wiedzę w obszarze, którego naucza.
5. Wiedza o nauczaniu	<ul style="list-style-type: none"> • Zna wymagania i możliwości zastosowania różnych metod nauczania. • Ma wiedzę o różnych aspektach procesu nauczania. • Stosuje różne metody nauczania. • Zna różne metody oceniania osiągnięć studentów i ewaluacji zajęć. • Systematycznie rozwija swoją wiedzę poprzez uczestnictwo w kursach na temat nauczania i konferencjach pedagogicznych.
6. Wiedza o celach i organizacji kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • Jest świadomy ogólnych celów i regulacji w szkolnictwie wyższym. • Prowadzi zajęcia zgodnie z przewidzianymi zasadami, wpisując się w ogólne założenia programów. • Dobrze zna wymagania, jakie stawia przyszły rynek pracy przed absolwentami, na przykład w kształceniu zawodowym. • Posiada wiedzę na temat programów nauczania. • Różnicuje metody nauczania i treści odpowiednio do dostępnych zasobów i do bieżących uwarunkowań. • Omawia ze studentami cele i ramy organizacyjne zajęć.

Kryteria	Wskaźniki
7. Spojrzenie całościowe	<ul style="list-style-type: none"> • Stara się orientować w zakresie zagadnień i programów innych przedmiotów. • Wyjaśnia studentom, jaka jest relacja nauczanego przedmiotu do ich całościowej edukacji. • Próbuje skoordynować swoje działania z programami innych przedmiotów i z prowadzonymi zajęciami. • Dostosowuje nauczanie do obowiązujących ram programowych.
8. Zastosowanie umiejętności nauczania	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonali stosowanie różnych metod nauczania. • Różnicuje metody w zależności od potrzeb studentów. • Strukturyzuje materiały w sposób najbardziej korzystny – ułatwiający uczenie się. • Dostarcza jasnych informacji w odpowiednim czasie. • Zapewnia szybkie sprzężenie zwrotne. • Przedstawia ogólny zarys i treści przedmiotu. • Stosuje różne metody egzaminowania (sprawdzania wiedzy i umiejętności studentów). • Tworzy przewodniki studiowania lub pisemne materiały dla studentów (skrypty). • Dobrze współdziała z innymi nauczycielami akademickimi i innymi pracownikami. • Wyniki osiągnięte przez studentów są dobre. • Jest doceniana/y jako nauczyciel.
9. Dążenie do ciągłego doskonalenia	<ul style="list-style-type: none"> • Kieruje się refleksyjnym i krytycznym podejściem do swojej pracy. • Wykorzystuje wnioski z ewaluacji swoich zajęć. • Dyskutuje swoje metody nauczania z innymi. • Doskonali nauczanie swoich przedmiotów. • Rozwija umiejętności w zakresie nauczania. • Uczestniczy w kursach szkoleniowych dla nauczycieli. • Pisze o nauczaniu w czasopiśmie edukacyjnych. • Dzieli się swoim doświadczeniem nauczycielskim, na przykład podczas konferencji.
10. Kierowanie i zdolności organizacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • Akceptuje przywództwo i wykonuje swoje obowiązki w celu osiągnięcia jak najlepszych wyników. • Zachęca innych do współpracy i współdziałania. • Stara się komunikować jasno i efektywnie. • Stymuluje rozwój kompetencji pedagogicznych i dyskusji na temat nauczania. • Jest cenionym liderem działań (aktywności) pedagogicznych.

Źródło: tłumaczenie własne na podstawie: Appelgren, Giertz (2010), za: *Assessing Teaching Skills* (2006), UPI, Uppsala University

Powyższe opracowanie może być źródłem refleksji na temat stanu faktycznego oraz wyzwań, jakie stają przed większością polskich uczelni w zakresie doskonalenia kompetencji nauczycielskich pracowników naukowo-dydaktycznych w kontekście potrzeb zmiany profilu absolwenta studiów wyższych. Może także stanowić punkt wyjścia do opracowania metodologii postępowania badawczego na temat kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich, potrzeb rozwoju tych kompetencji oraz możliwości ich rozwoju w ośrodkach akademickich i poza nimi.

SYSTEM WSPIERANIA ROZWOJU KOMPETENCJI PEDAGOGICZNYCH W UCZELNIACH ZAGRANICZNYCH I INNYCH ORGANIZACJACH

Uczelnie zagraniczne w porównaniu z polskimi ośrodkami charakteryzują się zdecydowanie bardziej rozwiniętymi systemami wspierania i rozwoju kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich. Zarówno w uczelniach amerykańskich, brytyjskich, skandynawskich i wielu innych europejskich standardem są ogólnouczelniane lub wydziałowe ośrodki nazywane *teaching and learning centre*, które prowadzą tak działalność dydaktyczną, jak i badawczą. Pracują w nich specjaliści w dziedzinie pedagogiki i psychologii kształcenia, dydaktyki, technologii kształcenia, technologii informacyjnych czy komunikowania oraz często także osoby będące bardzo dobrymi dydaktykami przedmiotów, których nauczają. Jakość kształcenia i dydaktyka szkoły wyższej oraz rozwój kompetencji pedagogicznych kadry nauczycielskiej są przedmiotem ciągłego monitoringu i badań przez nich prowadzonych. Aktywność dydaktyczna nakierowana jest głównie na prowadzenie zajęć dla początkujących nauczycieli akademickich, najczęściej studentów studiów doktoranckich, kadry nowo zatrudnionej, dla których zajęcia mają charakter integracyjno-adaptacyjny. Istotnym polem pracy dydaktycznej jest także organizacja i prowadzenie różnego rodzaju szkoleń, warsztatów i konferencji dydaktycznych dla pracowników z dłuższym stażem i doświadczeniem nauczycielskim, którzy chcieliby poszerzyć swoją wiedzę oraz rozwinąć określone umiejętności związane z nauczaniem na poziomie szkoły wyższej. Kursy te dotyczą: umiejętności projektowania i prowadzenia aktywizujących zajęć dydaktycznych, wykorzystywania określonych metod pracy na zajęciach, pracy z małymi i dużymi grupami studentów, wykorzystywania nowych technologii w prowadzeniu zajęć dydaktycznych, organizowania środowiska uczenia się na platformach e-learningowych, sposobów oceniania kształtującego etc. Oferta dydaktyczna często jest także kierowana do studentów, którzy obligatoryjnie lub fakultatywnie biorą udział w zajęciach na temat technik uczenia się i szeroko

rozumianego organizowania procesu studiowania na uczelni wyższej (zob. m.in. Kahn, Baume, 2003). Poza tym centra wspierania nauczania – uczenia się na uczelni wyższej zajmują się indywidualnym doradztwem metodycznym dla nauczycieli, którzy chcieliby skonsultować jakieś rozwiązanie dydaktyczne lub uzyskać pomoc związaną z projektowaniem i prowadzeniem zajęć. W niektórych ośrodkach funkcjonują tzw. *open labs*, czyli otwarte w określonych godzinach laboratoria komputerowe, gdzie nauczyciele mogą przyjść i pracować nad przygotowywaniem zajęć, otrzymując jednocześnie fachowe wsparcie specjalistów – dydaktyków szkoły wyższej (*academic/educational/staff developers*). Współcześnie wykorzystuje się także technologie informacyjne do tworzenia portali internetowych, na których zamieszczane są: informacje o różnych konferencjach dydaktycznych, szkoleniach, kursach, materiały dydaktyczne, a także tworzone są listy lub fora dyskusyjne, służące wymianie myśli na temat różnych zagadnień związanych z projektowaniem i prowadzeniem zajęć dydaktycznych na uczelni (zob. m.in. Kahn, Baume, 2003).

Centra nakierowane na rozwój dydaktyki i jakości kształcenia zajmują się także rozwojem kompetencji pedagogicznych rozumianych jako element rozwoju profesjonalnego (poza rozwojem naukowym) nauczycieli akademickich. W wielu ośrodkach zagranicznych nauczyciele tworzą swoje własne portfolio nauczycielskie (*teaching portfolio*), czyli portfolio dokumentujące przebieg kariery zawodowej w obszarze nauczania i w odpowiednim momencie rozwoju prezentują swój dorobek przed komisją, która podejmuje decyzję o przyznaniu specjalnej nagrody za pracę i osiągnięcia dydaktyczne. W Lund University w Szwecji nadawany jest tytuł *Excellent Teaching Practitioner* oraz odpowiednia gratyfikacja finansowa zarówno dla nagrodzonego, jak i dla jednostki organizacyjnej, czyli katedry lub zakładu, w którym kandydat pracuje. Kandydaci do tej nagrody muszą wykazać się nie tylko osiągnięciami dydaktycznymi (w tym uznaniem studentów), ale przede wszystkim wiedzą pedagogiczną i refleksyjnym spojrzeniem na własny dorobek w tym zakresie, jak i wskazaniem możliwości dalszego rozwoju (Olsson, Mårtensson, Roxå, 2010, s. 122; zob. też Ryegård, Apelgren, Olsson, 2010).

Poza uczelnianym wsparciem nauczyciele akademicy w wielu krajach Europy, Australii i w Stanach Zjednoczonych mogą także liczyć na pomoc w doskonaleniu nauczania – uczenia się w szkole wyższej oraz w zakresie rozwijania kompetencji pedagogicznych ze strony wielu organizacji non profit. Do najbardziej znanych należą takie organizacje, jak: *The Higher Education Academy* <<http://www.heacademy.ac.uk/>>, *International Society for the Scholarship of Teaching & Learning* <<http://www.issotl.org/>>, *International Consortium for Educational Development* <<http://icedonline.net/>>, *Staff*

and Educational Development Association <<http://www.seda.ac.uk/>>, Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc <<http://www.herdsa.org.au>> czy *Professional and Organizational Development Network in Higher Education* <<http://www.podnetwork.org/>>. Ich zadaniem jest integrowanie środowiska nauczycieli akademickich, a także koordynatorów uczelnianych (*academic/educational/staff developers*) odpowiedzialnych za wspieranie rozwoju kompetencji pedagogicznych i jakość kształcenia na uczelni wyższej poprzez organizowanie konferencji, seminariów, szkoleń, tworzenie list dyskusyjnych oraz forów wymiany informacji. Ich celem jest także promowanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych, prowadzenie badań, a także publikowanie artykułów naukowych i książek.

ROZWÓJ KOMPETENCJI PEDAGOGICZNYCH NA UNIWERSYTECIE EKONOMICZNYM W POZNANIU

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu ma spore doświadczenie w prowadzeniu zajęć dla rozpoczynających swoją pracę dydaktyczną młodych nauczycieli akademickich. Zajęcia pedagogiczne dla nauczycieli akademickich zostały zainicjowane już w połowie lat 60. ubiegłego wieku, a formalnie studium pedagogiczne powołane zostało w roku akademickim 1969/70. W latach 70. zajęcia realizowane były w Zakładzie Nowych Technik Nauczania UAM, a następnie, w latach 80., ich organizacja została przejęta przez pracowników Akademii Ekonomicznej, w której regularnie każdego roku lub co dwa lata uruchamiano kolejną edycję aż do roku 2005 włącznie.

W roku 2011, po kilku latach przerwy, w nowej formule programowo-organizacyjnej uruchomiono I edycję Uczelnianego Kursu Pedagogicznego dla Młodej Kadry. Obecnie trwa III edycja 150-godzinne kursu, który realizowany jest w ciągu jednego semestru w formie ośmiogodzinnych spotkań wykładowych, warsztatowych i laboratoryjnych, podczas których doktoranci studiów dziennych oraz młodzi pracownicy (którzy niedawno rozpoczęli pracę nauczycielską) doskonalą swoje przygotowanie do roli bycia nauczycielem akademickim. Nad stroną organizacyjną i merytoryczną kursu czuwają głównie pracownicy Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr, ale także inni nauczyciele akademicy UEP oraz pracownicy naukowo-dydaktyczni innych uczelni poznańskich. Dbają oni o to, aby absolwent kursu posiadał wiedzę z zakresu współczesnej pedagogiki i psychologii kształcenia, w tym projektowania dydaktycznego oraz metod i form realizacji zajęć, a także oceny i ewaluacji procesu dydaktycznego. W programie kursu znajdują się również zagadnienia prowadzenia zajęć za pomocą platformy e-learningowej.

Uczestnicy kursu poznają techniki emisji głosu oraz reguły przygotowywania i prowadzenia wystąpień publicznych. W trakcie zajęć osoby szkolące się nabywają także szereg kompetencji społecznych, w tym umiejętności komunikowania interpersonalnego, budowania zespołu, motywowania studentów i radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Uczestnicy kursu pracują indywidualnie oraz w zespołach nad przygotowaniem projektów zaliczeniowych, które są następnie prezentowane i omawiane podczas sesji kończącej zajęcia na kursie. Po zakończeniu bieżącej edycji kursu planuje się też opublikowanie najciekawszych prac absolwentów kursu.

Udział w kursie nie jest obligatoryjny, aczkolwiek kwalifikacje pedagogiczne lub co najmniej ukończenie uczelnianego kursu doskonalącego kompetencje pedagogiczne jest wymagane przy ubieganiu się o etat nauczyciela akademickiego. Podstawy w tym zakresie uzyskują doktoranci, którzy, zgodnie z uchwałą nr 99 (2011/2012) Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 20 kwietnia 2012 r., mają możliwość udziału w zajęciach programowych – fakultatywnych na studiach doktoranckich, w wymiarze co najmniej 15 godz. z zakresu wykorzystywania nowoczesnych metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych. Trzeba to uznać za bezwzględne minimum, które na szczęście można rozszerzyć poprzez udział w dodatkowych (także fakultatywnych) zajęciach na Kursie Pedagogicznym dla Młodej Kadry UEP.

Dla nauczycieli z nieco dłuższym stażem dydaktycznym i doświadczeniem oferta UEP nie jest już tak bogata. Dotyczy ona głównie szkoleń z zakresu wykorzystywania narzędzi i usług platformy e-learningowej Moodle. Brakuje zdecydowanie zajęć, dzięki którym nauczyciele mieliby możliwość poszerzenia lub odświeżenia dotychczasowej wiedzy i umiejętności z innych obszarów dydaktyki szkoły wyższej. Potrzeba ta jest jednak dostrzegana przez władze UEP, co zostało wyrażone w Strategii Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu na lata 2013–2020, gdzie wśród głównych wyzwań strategii w obszarze dydaktyki jest „przeciwdziałanie marginalizacji dydaktyki w hierarchii zadań pracowników naukowo-dydaktycznych” (Strategia UEP, 2013, s. 8). Kolejno uwagę zwraca cel dotyczący „zapewnienia rzetelności (jakości) kształcenia w odniesieniu do wszystkich produktów edukacyjnych” (Strategia UEP, 2013, s. 20–21), którego uszczegółowienie wyraża się w celach: „wsparcie rozwoju kompetencji dydaktycznych pracowników” (Strategia UEP, 2013, s. 20) oraz „włączenie aspektu jakości kształcenia do systemu motywacyjnego” (Strategia UEP, 2013, s. 21). Cele te w strategii traktowane są bardzo poważnie, przypisano im bowiem wagę 3 (absolutny priorytet) i 2 (ważne), co oznacza, że należy podjąć konkretne działania w tym zakresie, na przykład poprzez poszerzenie oferty szkoleń i kursów, także dla nauczycieli z dłuższym stażem pracy i znacznie bogat-

szym doświadczeniem dydaktycznym, ale jednocześnie odczuwających potrzebę doskonalenia swoich kompetencji zgodnie z najnowszymi trendami i rozwiązaniami propagowanymi przez współczesną pedagogikę, psychologię kształcenia i dydaktykę szkoły wyższej. Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, cele stawiane przez UEP jak najbardziej wpisują się w europejskie i światowe tendencje działań w obszarze podnoszenia jakości kształcenia.

ZAKOŃCZENIE

Wśród wymagań, jakie współcześnie wiążą się ze zmianą profilu absolwentów, którzy w pracy zawodowej mieliby charakteryzować się m.in.: otwartością, innowacyjnością, mobilnością, umiejętnościami współpracy, krytycznego myślenia i uczenia się przez całe życie, jest potrzeba skupienia się na uwarunkowaniach rozwoju tych cech i umiejętności. Jednym z kluczowych czynników wpływających na kompetencje absolwentów, a w dalszej perspektywie także pracowników, są kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich, którzy planując i organizując zajęcia dydaktyczne, w określony sposób przyczyniają się lub nie do kształtowania pożądaných kompetencji na rynku pracy.

W Polsce rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich wydaje się mocno zaniedbany. Z jednej strony podkreśla się jakość kształcenia, odmieniając to pojęcie przez wszystkie przypadki, z drugiej jednak strony promuje się naukowo-badawczą sferę działalności nauczycieli, spychając kształtowanie i doskonalenie kompetencji pedagogicznych na boczny tor. Brak wsparcia w postaci szkoleń, konferencji, seminariów oraz gratyfikacji za osiągnięcia dydaktyczne sprawia, że znaczna grupa nauczycieli niechętnie odnosi się do dydaktyki. Wielu być może skorzystałoby z oferty w tym zakresie, ale rzadko która uczelnia w Polsce stwarza odpowiednie warunki i możliwości rozwoju tych kompetencji, często traktując uzyskane przed laty kwalifikacje pedagogiczne jako obowiązujące przez całe życie. Wiele w tej dziedzinie jesteśmy w stanie nauczyć się od naszych zagranicznych kolegów, którzy od lat z powodzeniem rozwijają, zarówno w praktyce, jak i w badaniach, dydaktykę szkoły wyższej oraz tworzą centra nauczania – uczenia się i rozwoju kompetencji pedagogicznych, poprzez które udzielają wsparcia metodycznego i pedagogicznego innym nauczycielom akademickim.

Wydaje się, że w Polsce jest ogromna potrzeba prowadzenia badań w tym zakresie oraz podejmowania konkretnych – praktycznych działań im odpowiadających. Istotnym elementem edukacji jest także zwiększanie

świadomości nauczycieli akademickich na temat wagi doskonalenia kompetencji pedagogicznych zgodnie z oraz w odwołaniu do najnowszych teorii i koncepcji psychopedagogicznych.

LITERATURA

- Andrzejczak A. (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, „Zeszyty Naukowe” 2012, nr 240.
- Andrzejczak A., „Sukcesy” i „porażki” w kształceniu studentów na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, „Zeszyty Naukowe” 2012, nr 240.
- Andrzejczak A., Wach-Kąkolewicz A., *Postawy i oczekiwania studentów I roku UEP wobec studiowania na uczelni wyższej*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty” 2010, nr 2(16).
- Appelgren K., Giertz B., *Pedagogical Competence – A Key to Pedagogical Development and Quality in Higher Education*, [za:] Uppsala Universitet 2006, *Assessing Teaching Skills*, Broschyr, [w:] Å. Ryegård, K. Apelgren, T. Olsson, *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning, Uppsala 2010.
- Banaszyk P., *Kształcenie ekonomiczne w szkolnictwie wyższym w perspektywie najbliższych dekad*, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, „Zeszyty Naukowe” 2012, nr 240.
- Bertaitis I., Briede B., Peks L., *Pedagogical Competence Model for Work Safety Specialists, Engineering for Rural Development*, 24–25.05.2012, Jelgava 2012, <http://tf.llu.lv/conference/proceedings2012/Papers/110_Bertaitis_I.pdf>, [dostęp: 4.04.2013].
- Boni M. (red.), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2009, <http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf>, [dostęp: 4.04.2013].
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1995.
- Gołębniak B.D. (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Kahn P., Baume D. (red.), *A Guide to Staff & Educational Development*, Routledge, London-New York 2003.
- Kostkiewicz J., Domagała-Kręciach A., Szymański M.J. (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Michoń P., Ławrynowicz M., *Trzy światy. Badanie rynku pracy w Wielkopolsce*, Wyd. Edustacja.pl Sp. z o.o., Poznań 2009.
- Olsson T., Mårtensson K., Roxå T., *Pedagogical Competence – A Development Perspective from Lund University*, [w:] Å. Ryegård, K. Apelgren, T. Olsson, *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning, Uppsala 2010.

- Olsson T., Roxå T., *A Model Promoting Conceptual Change in Higher Education – an Integrated Approach*, [w:] N. Brown, S.M. Jones, A. Adam (red.), *Research and Development in Higher Education: Connections in Higher Education*, 35, Hobart 2012.
- Prosser M., Rickinson M., Bence V., Handbury A., Kulej M., *Formative Evaluation of Accredited Programmes*, „The Higher Education Academy” 2006, May, <http://www.jisctechdis.ac.uk/assets/was%20York%20-%20delete%20this%20soon/Documents/ourwork/teachingandresearch/formative_evaluation_of_accredited_programmes_may_2006.pdf>, [dostęp: 4.04.2013].
- Ratajczak M., *Jakość szkolnictwa ekonomicznego. Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w dobie przemian*, 2007, <www.pte.pl/pliki/0/247/PTE%20Kongres%20Ratajczak.ppt>, [dostęp: 4.04.2013].
- Romiszowski A.J., *Producing Instructional Systems*, Kogan Page, London–New York 1984.
- Ryegård Å., Apelgren K., Olsson T., *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning, Uppsala 2010.
- Sławecki B., Wach-Kąkolewicz A., „Chcemy pracy!” – motywacje i oczekiwania studentów wobec uczelni ekonomicznych, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty” 2012, nr 3(25).
- Strategia szkolnictwa wyższego do roku 2020, oprac. Ernst and Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, <http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf>, [dostęp: 4.04.2013].
- Strategia Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu na lata 2013–2020, Poznań 2013.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi2, Poznań 2003.
- Studencka Marka, *Liczba studentów w Polsce w latach 1990–2011*, 2013, <<http://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=1909>>, [dostęp: 4.04.2013].
- Suciu A.I., Mata L., *Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education*, „International Online Journal of Educational Sciences” 2011, 3(2).
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wyd. ARKA, Poznań 2001.
- Uchwała Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu nr 99 (2011/2012) z dnia 20 kwietnia 2012.
- Wach-Kąkolewicz A., *Umiejętność samoregulowanego uczenia się i przedsiębiorczość a postawy studentów wobec zdobywania wiedzy i zajęć na uczelni*, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, „Zeszyty Naukowe” 2012, nr 240.
- Webb G., *Understanding Staff Development*, Kogan Page, London [za:] L. Stefani, *What is Staff and Educational Development?*, [w:] P. Kahn, D. Baume (red.), *A Guide to Staff & Educational Development*, Routledge, London–New York 1996.