

Anna Sajdak

Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki
a.sajdak@uj.edu.pl

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH DO PROWADZENIA ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH – MOŻLIWOŚCI WSPARCIA I PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK

Streszczenie: Autorka porusza w artykule problem systemowego przygotowywania nauczyciela akademickiego do prowadzenia zajęć ze studentami oraz wspierania jego rozwoju w roli nauczyciela. Część uczelni wprowadziło dla tzw. młodej kadry obowiązkowe kursy przygotowania dydaktycznego, inne postawiły na dobrowolność udziału w różnych formach kształcenia, a znacząca część stoi dopiero przed dylematem, jak takie wsparcie zorganizować. Pomocne w projektowaniu działań może być zapoznanie się z różnorodnymi, sprawdzonymi rozwiązaniami, które są świadectwem tzw. dobrych praktyk. W artykule zostaną przedstawione propozycje, które są wynikiem pogłębionych studiów autorki nad teorią i praktyką dydaktyki akademickiej w Polsce i w Niemczech. Opisanie poniżej rozwiązania nie mają charakteru specyficznego dla danego typu uczelni. Centra dydaktyki akademickiej na terenie Niemiec rozwinęły się w równym stopniu na uczelniach technicznych, ekonomicznych czy też uniwersytetach klasycznych. Wszystkie one prowadzą działalność wynikającą z osiągnięć interdyscyplinarnych zespołów dydaktyków akademickich skupiających pedagogów, psychologów, dydaktyków przedmiotowych danej dyscypliny oraz specjalistów od rozwiązań systemowych wprowadzonych na danej uczelni (w tym specjalistów od edukacji zdalnej i technologii informacyjnych). W artykule zostaną przedstawione rozwiązania osadzone głównie w paradygmacie konstruktywistycznym (warsztaty, seminaria, treningi) oraz humanistycznym (co-teaching, coaching, superwizja, grupy superwizyjne).

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, kompetencje do nauczania, kompetencje dydaktyczne, dydaktyka akademicka.

Klasyfikacja JEL: A20.

THE PREPARATION OF ACADEMICS FOR TEACHING CLASSES – POSSIBILITIES OF SUPPORT AND EXAMPLES OF GOOD PRACTICE

Abstract: In this paper, the author addresses the issues of imperfections related to the systemic preparation of academics for teaching classes as well as fostering the development of academics as educators. Some higher education institutions have introduced obligatory teaching courses designed for novice staff, others have opted for voluntary participation in various forms of training, while a substantial number of institutions are still facing a dilemma as to the form of support to be organized. When designing a programme of activities, it may be advisable to explore some previously tested solutions which represent so-called “good practice”. The paper presents certain proposals which are the result of the author’s in-depth studies on the theory and practice of academic teaching in Poland and Germany. The solutions described in the article are not specific to any given type of higher education institution. Academic teaching centres in Germany have been developed equally in technical, economic and traditional universities. Their activities are based on the achievements of interdisciplinary teams of academics; including pedagogues, psychologists, teachers of specific disciplines, and specialists in systemic solutions introduced at a given university (including distance teaching specialists and IT specialists). The article will present solutions located mainly within the constructivist (workshops, seminars, training sessions) and humanistic (co-teaching, coaching, supervision, supervisory groups) paradigms.

Keywords: academic, teaching competences, didactic competences, academic teaching.

Wprowadzenie

Ostatnia dekada przyniosła w szkolnictwie wyższym wiele dynamicznych zmian. Władze uczelni, kadra zarządzająca średniego szczebla, a także nauczyciele akademicy musieli się zmierzyć z wieloma nowymi zadaniami wynikającymi m.in. z wprowadzania Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji do szkolnictwa wyższego oraz różnorodnymi procedurami, których wspólnym mianownikiem stały się hasła jakości i efektywności kształcenia. Niezbędna jest wiedza na temat tego, jak dookreślić cele kształcenia wyrażone językiem efektów kształcenia dla danego obszaru, kierunku i dla specjalności kształcenia, jak opisać efekty w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz jak odzwierciedlić w nich taksonomiczny układ celów kształcenia. Potrzebna stała się też operacyjna wiedza dotycząca projektowania uwolnionych od gorsetu standardów kształcenia nowych programów dla kierunków studiów, a także dla makrokierunków i studiów międzyobszarowych. Nauczyciele akademicy musieli się zmierzyć z problemem

prawidłowego określenia bilansu punktów ECTS dla swoich zajęć, z operacjonalizacją celów kształcenia, z określeniem metod i narzędzi walidacji efektów kształcenia oraz przede wszystkim z potrzebą takiego zaprojektowania poszczególnych zajęć ze studentami, by realnie osiągnąć założone cele. Tradycyjny przekaz wiedzy stał się niewystarczający, wzrosło zapotrzebowanie na umiejętność prowadzenia zajęć warsztatowych ukierunkowanych na kształtowanie mentalnych i praktycznych umiejętności oraz szeroko pojmowanych kompetencji społecznych. Przy całej kontrowersyjności wprowadzanych zmian oraz ambiwalencji, niespójności poszczególnych wymagań i rozwiązań, niezaprzeczalnie wydarzyło się coś dobrego dla dydaktyki akademickiej – stała się punktem uwagi władz uczelni, dostrzeżono potrzebę przygotowywania i doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Poruszenie lub choćby tylko zasygnalizowanie wszystkich problemów, z którymi przyszło się w związku z tym zmierzyć nauczycielowi akademickiemu, przekracza ramy tego artykułu. Pozostaną zatem przy jednej kwestii – problemie braku lub ułomności systemowego przygotowywania nauczyciela akademickiego do prowadzenia zajęć ze studentami oraz wspierania jego rozwoju w roli nauczyciela. Warto bowiem zadać pytanie o to, w jaki sposób pracownicy nauki są przygotowywani do roli nauczyciela i w jaki sposób mogą być przygotowani. Część uczelni wprowadziła dla tzw. młodej kadry obligatoryjne kursy przygotowania dydaktycznego, inne postawiły na dobrowolność udziału w różnych formach takiego kształcenia, a znacząca część stanęła dopiero przed dylematem, jak takie wsparcie zorganizować. Przede wszystkim zatroszczono się o budowanie kompetencji doktorantów i młodej kadry, niewiele zaś zaoferowano doświadczonym nauczycielom akademickim, zarówno tym, którzy doświadczają porażek, jak i tym, którzy chcą w swym warsztacie dydaktycznym wprowadzić innowacje. Tymczasem możliwości zorganizowania takiego wsparcia może być wiele w zależności od tego, jak odpowiemy na przykładowy katalog pytań:

- Kto powinien być adresatem działań uczelni ukierunkowanych na budowanie i wspieranie rozwoju kompetencji dydaktycznych – czy tylko młoda kadra, czy także nauczyciele „starsi” stażem, doświadczeniem, stopniem naukowym?
- W jakiej formie powinny być prowadzone działania na rzecz rozwoju kompetencji dydaktycznych – czy w formach zamkniętych, czy też otwartych; czy w formie jednolitych kursów obejmujących całe spectrum zagadnień, czy też w formie kursów modułowych, ukierunkowanych na rozwój danej ścieżki kompetencji; czy w formie jednostopniowej, czy też wielostopniowej, umożliwiającej pogłębienie wybranego obszaru

kompetencji do nauczania; czy wsparcie powinno być udzielane indywidualnym osobom w postaci różnego typu doradztwa, czy też w formie zorganizowanych kursów dla konkretnej grupy adresatów?

Udzielenie odpowiedzi na tak postawione przykładowe pytania wymaga zapoznania się potrzebami i możliwościami pracowników uczelni. Pomocne może być także przedstawienie różnych możliwości, które są świadectwem tzw. dobrych praktyk. W artykule przedstawione zostaną propozycje, które są rezultatem pogłębionych studiów autorki nad teorią i praktyką dydaktyki akademickiej w Niemczech. Opisane poniżej rozwiązania nie mają charakteru specyficznego dla danego typu uczelni. Centra dydaktyki akademickiej na terenie Niemiec rozwinęły się w równym stopniu na uczelniach technicznych, ekonomicznych czy też uniwersytetach. Wszystkie one prowadzą działalność wynikającą z osiągnięć interdyscyplinarnych zespołów dydaktyków akademickich skupiających pedagogów, psychologów, dydaktyków przedmiotowych danej dyscypliny oraz specjalistów od rozwiązań systemowych wprowadzonych na danej uczelni (w tym także specjalistów od edukacji zdalnej i technologii informacyjnych).

1. Dlaczego warto sięgać do dobrych praktyk niemieckich?

Panuje powszechna zgoda co do przyjęcia tezy, iż zawsze warto sięgać do tzw. dobrych praktyk, warto uczyć się na przepracowanych przez innych doświadczeniach. Dlaczego jednak sięgać właśnie do praktyk niemieckich, a nie np. francuskich czy angielskich? Powodów jest wiele, ale do najważniejszych, moim zdaniem, należą:

- wspólne korzenie idei uniwersytetu – przyjęty w Polsce wzór modelu niemieckiego zreformowanego przez Wilhelma von Humboldta;
- bogactwo rozwoju teorii i praktyk niemieckiej dydaktyki akademickiej/ dydaktyki szkoły wyższej¹ począwszy od lat 80.;
- uniwersalność wypracowanych rozwiązań, które znajdują swoje zastosowanie na uczelniach technicznych, medycznych, ekonomicznych oraz na klasycznych uniwersytetach.

¹ W języku polskim używa się rozróżnienia „dydaktyki akademickiej”, odnoszącej się do kształcenia na uniwersytetach i w akademiach, w których kształcenie splata się z prowadzeniem badań naukowych, oraz „dydaktyki szkoły wyższej”, obejmującej swym zasięgiem także wyższe szkolnictwo zawodowe [Palka 2007, s. 31]. W Niemczech i Austrii używa się natomiast pojęcia „dydaktyka szkoły wyższej” bez różnicowania ze względu na uczelnię. W literaturze anglojęzycznej występuje natomiast tylko pojęcie *higher education* jeszcze bardziej pojemne znaczeniowo [Bauman 2006, s. 184].

Pierwszy argument ma charakter niewątpliwie historyczny, acz w skutkach zasadniczy dla określenia powinności nauczyciela akademickiego. W okresie reformy uniwersytetu ukształtowały się trzy główne typy jego konstytucji: model francuski (utożsamiający uniwersytet ze szkołą wyższą, której głównym celem było wąskoprofilowe kształcenie, a nie prowadzenie badań naukowych), model angielski (zachowujący średniowieczną strukturę college'ów, zreformowany przez J.H. Newmana, promujący kształcenie, szerokoprofilowe, ale również pomijający obowiązek prowadzenia badań naukowych) oraz model niemiecki (zreformowany przez Wilhelma von Humboldta, konstytuowany według zasady jedności i wolności nauki i kształcenia) [Hejwosz 2010, s. 75–78; Sajdak 2013, s. 103–110]. Przyjęty w Polsce tzw. model Humboldtowski określił nauczyciela akademickiego jako przede wszystkim naukowca, który ciesząc się wolnością, prowadzi badania naukowe, dąży do poznania prawdy i jednocześnie wykłada, tzn. głosi swoje poglądy naukowe, przekazuje zdobytą wiedzę studentom, wprowadza ich w arkana sztuki badawczej. Tak w znanej formule *Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre* (wolność i jedność badań i nauczania) powinności względem nauki zostały splecione z obowiązkiem kształcenia kolejnych pokoleń. Tak też zrodziła się idea kształcenia oparta na relacji mistrz-uczeń [Sajdak 2013, s. 139–140]. Zdolności nauczyciela akademickiego do nauczania pojmowane były najczęściej w perspektywie posiadania przez niego dorobku naukowego z danej dziedziny, znajomości metodologii badań, pewnej dozy talentu pedagogicznego oraz efektu procesów socjalizacyjnych, czyli wrośnięcia w pewną kulturę kształcenia na danej uczelni. Najważniejsze jednak były kompetencje naukowe. Uniwersytet czy akademia nie były bowiem po prostu szkołą wyższego szczebla, lecz ośrodkiem badawczym i kształcącym. Spuścizna myśli Humboldta nadal jest obecna w sposobie określania zadań statutowych uniwersytetów i różnego typu akademii oraz w konstytuowaniu obowiązków nauczyciela akademickiego. Nauczyciel akademicki ma być przede wszystkim czynnym badaczem upowszechniającym wśród studentów osiągnięcia danej dyscypliny nauki, w tym wyniki badań własnych. W tym punkcie tradycja niemiecka splata się z tradycją polską. Jak podkreśla T. Bauman [2003, s. 810] w Polsce dominuje przekonanie o tym, że nauczyciel akademicki nie musi posiadać żadnych formalnych, certyfikowanych kwalifikacji ani wiedzy na temat procesu kształcenia studentów poza tą, którą zna z własnego doświadczenia. Ostatnie dekady przynoszą w tym zakresie widoczną zmianę. W trosce o jakość kształcenia dostrzeżono potrzebę posiadania przez nauczyciela akademickiego pewnych kompetencji dydaktycznych, które pozwolą mu np. efektywnie projektować proces

kształcenia oraz poszczególne zajęcia, dokonywać ewaluacji wstępnej, formatywnej i końcowej, świadomie wykorzystywać całą paletę strategii, metod i form kształcenia, prowadzić zajęcia warsztatowe ukierunkowane na osiągnięcie konkretnych umiejętności i kompetencji społecznych, wykorzystywać w procesie kształcenia nowoczesne środki – tablice multimedialne, platformy zdalnego nauczania etc. Czy jednak budowanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich powinno być pozostawione tylko obszarowi aktywności własnej? To pytania wspólne, pojawiające się w przestrzeni refleksji pedagogicznej zarówno w literaturze polskiej, jak i niemieckiej.

Warto przy budowaniu systemu wsparcia nauczycieli akademickich sięgać do doświadczeń niemieckich także z tego powodu, iż niemiecka dydaktyka szkoły wyższej dynamicznie rozwija się już od lat 80., podczas gdy polskie osiągnięcia w tym względzie ciągle stanowią jeszcze rozproszoną konstelację pojedynczych opracowań teoretycznych, raportów z przeprowadzonych badań oraz propozycji rozwiązań praktycznych. Na terenie Niemiec szczególną aktywność przejawia Niemieckie Towarzystwo Dydaktyki Szkoły Wyższej (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik – DGHD) skupiające blisko 80 różnorodnych instytucji (najczęściej centrów dydaktyki szkoły wyższej) na uniwersytetach, w akademiach i szkołach wyższych na terenie Niemiec, Austrii i Szwajcarii. Towarzystwo stanowi platformę wspólnych działań oraz forum wymiany doświadczeń pomiędzy różnymi podmiotami zajmującymi się problematyką reformy szkolnictwa wyższego, wspieraniem rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz procesem kształcenia studentów. Ważnym elementem działań jest też aktywność naukowa – publikacyjna w ramach serii „Blickpunkt Hochschuldidaktik”, której numery tematyczne poświęcone są np. zagadnieniom profesjonalizacji dydaktyki szkoły wyższej, paradygmatycznej zmianie wyrażonej formułą „The Shift from Teaching to Learning”², problematyce egzaminów w szkolnictwie wyższym, kształtowaniu kluczowych kompetencji praktycznych, zagadnieniom związanym ze zdalną edukacją, dydaktyce w wyższych szkołach zawodowych czy też consultingowi, coachingowi i superwizji. Na poszczególnych uniwersytetach, w akademiach i szkołach wyższych zostały zbudowane i wprowadzone systemowe rozwiązania wspierania rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Warto zaznaczyć, iż

² Formuła *The Shift from Teaching to Learning* jest w literaturze niemieckiej używana w oryginalnym angielskim brzmieniu w nawiązaniu do głośnego artykułu R.B. Barra i J. Tagga [Barr i Tagg 2000, s. 198–200] opisującego paradygmatyczną zmianę w szkolnictwie wyższym. W Polsce używany jest zarówno zwrot oryginalny, jak i polskie tłumaczenie – patrz prace M. Malewskiego [Malewski 2010].

działania praktyczne zostały osadzone w konkretnych uzasadnieniach teoretycznych, a całe programy stanowią publikacje o wartości naukowo-dydaktycznej. Wśród nich warto wymienić np. projekt *Besser Lehren* na wdrożony na Uniwersytecie Alberta Ludwika we Freiburgu [Artbeitsgruppe 2000], projekt *ProLehre* realizowany na Uniwersytecie Technicznym w Monachium [Bartscherer 1999]³, program *Start in die Lehre* realizowany na Uniwersytecie Technicznym w Dortmundzie [Dany 2007] czy też związane także z tą uczelnią projekty profesjonalizacji kadry, wprowadzania idei doradztwa i coachingu w szkole wyższej J. Wildta [Wildt 2003]. Nie sposób także nie docenić szwajcarskiego opracowania ukierunkowanego na wyższe szkolnictwo zawodowe B.K. Pfäßli [2005]. Ostatnia dekada obfitowała na niemieckim rynku wydawniczym licznymi monografiami poświęconymi teorii i praktyce dydaktyki akademickiej, wśród których bez wątpienia warto wymienić prace A. Böss-Ostendorfa i H. Senfta [2010], V. Tiberiusa [2011], B. Wildt, T. Brinker, I. Stahr, A. Ladwig, R. Schneider, B. Szczyrby, C.-H. Wagemanna, U. Weblera i wielu innych.

Trzeci powód, dla którego warto sięgać do tzw. dobrych praktyk, doświadczeń niemieckich, jest związany z uniwersalnością proponowanych rozwiązań oraz (co nie stoi wcale w sprzeczności) z uwzględnieniem specyfiki danego typu kształcenia. Programy wspierania rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich są ukierunkowane na różne obszary działań nauczyciela, tzn. takie, które wymagają pewnej wspólnej wiedzy dydaktycznej, ale także i takie, które wymagają wiedzy związanej ściśle ze specyfiką danej uczelni, obszaru i kierunku kształcenia. Pod tym względem rozwiązania te mają charakter uniwersalny – możliwy do zastosowania na uczelniach technicznych, medycznych, ekonomicznych czy też uniwersytetach łączących przecież najczęściej wszystkie obszary nauk. W literaturze niemieckojęzycznej coraz częściej zamiast terminu „kompetencji dydaktycznych” nauczyciela akademickiego używa się za I. Stahr sformułowania „kompetencji do nauczania” (*Lehrkompetenz*) [Stahr 2009, s. 77–78] – terminu bardziej pojemnego, oddającego złożoność opisywanej kompetencji, ale też pozwalającego na budowanie modułowych programów wspierania rozwoju nauczycieli akademickich, z których pewna część stanowi bazę wspólną, pod tym względem uniwersalną, część zaś nawiązuje do specyfiki obszaru kształcenia oraz do indywidualnych, osobowych potrzeb nauczyciela. Warto zatem – moim zdaniem – upowszechnić ten rodzaj myślenia o kompetencjach dydaktycznych nauczyciela. Zdaniem I. Stahr, kompetencja do nauczania jest

³ Podają za: K. Blümcke [2001–2002].

Obszary kompetencji nauczyciela akademickiego potrzebne do bycia dydaktykiem

Obszar kompetencji do nauczania	Opis kompetencji
<p>Kompetencje dydaktyczne związane z dydaktyką ogólną</p>	<ul style="list-style-type: none"> – wiedza o celach/efektach kształcenia, umiejętności budowania celów i wyrażania ich językiem efektów, umiejętność operacjonalizacji celów kształcenia zgodnie z wybraną taksonomią – wiedza o procesie nauczania-uczenia się, jego modelach, strategiach, metodach, formach i środkach – umiejętność prowadzenia zajęć ze studentami z wykorzystaniem różnorodnych modeli, strategii, metod, form i środków kształcenia – wiedza o procesie ewaluacji pracy własnej oraz ewaluacji pracy studenta – umiejętność konstruowania narzędzi walidacyjnych pracy studenta
<p>Kompetencje metodyczne związane ze specyfiką danego obszaru kształcenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> – wiedza dotycząca specyfiki danego obszaru wiedzy i danej dyscypliny naukowej, w tym znajomość dominującego/cych paradygmatu/ów badawczego/ych znajdującego/ych swe odzwierciedlenie w pracy ze studentami – wiedza na temat kultury kształcenia w danej dyscyplinie nauki – wiedza o specyfice dydaktyki przedmiotowej danej dyscypliny naukowej (tzw. wyższej dydaktyce przedmiotowej)^a – wiedza i umiejętności pozwalające projektować i prowadzić zajęcia specyficzne dla danego obszaru kształcenia (innego rodzaju wiedzy z zakresu dydaktyki przedmiotowej potrzebuje nauczyciel, by prowadzić zajęcia laboratoryjne na kierunkach technicznych i ścisłych, innego, by prowadzić lektoria na kierunkach humanistycznych, a innego, by prowadzić warsztaty pracy z ciałem na kierunkach związanych np. ze sztuką)
<p>Kompetencje społeczne związane z komunikacją interpersonalną oraz umiejętnością prowadzenia grupy</p>	<ul style="list-style-type: none"> – wiedza i umiejętności związane z komunikacją interpersonalną – wiedza i umiejętności związane z umiejętnością pracy w grupie oraz prowadzenia grupy (np. nawiązywanie kontaktu, ustanawianie reguł pracy w grupie, prowadzenie zajęć z wykorzystaniem elementów pracy grupowej, prowadzenie szkoleń, warsztatów, rozwiązywanie konfliktów w grupie)

Obszar kompetencji do nauczania	Opis kompetencji
Kompetencje systemowe związane z systemem pracy na danej uczelni	<ul style="list-style-type: none"> – wiedza na temat systemowych rozwiązań obowiązujących na danej uczelni, niezbędna np. do projektowania nowych programów kształcenia, modułów kształcenia, a także indywidualnych (często międzyobszarowych, wielokierunkowych) ścieżek kształcenia studentów, pisanie sylabusów, wprowadzania innowacji dydaktycznych etc. – wiedza i umiejętności umożliwiające korzystanie z infrastruktury dydaktycznej danej uczelni (umiejętność korzystania z platform zdalnego nauczania, nowoczesnych środków dydaktycznych, umiejętność projektowania i korzystania z narzędzi ewaluacyjnych etc.)
Kompetencje osobowe	<ul style="list-style-type: none"> – wiedza o złożoności i ambiwalencji roli nauczyciela oraz napięciach wynikających z faktu bycia nauczycielem – wiedza o sobie samym, swych możliwościach i ograniczeniach, wgląd w siebie, samoświadomość własnego funkcjonowania w roli – umiejętność refleksyjnego prowadzenia zajęć ze studentami z wykorzystaniem elementów badań w działaniu – umiejętność projektowania własnej ścieżki rozwojowej, pogłębiania wybranych obszarów kompetencji pozwalających być coraz lepszym i bardziej świadomym nauczycielem akademickim

^aW literaturze polskiej rzadko używa się sformułowania „dydaktyka przedmiotowa” czy też „dydaktyka szczegółowa” w odniesieniu do dydaktyki szkoły wyższej. Inaczej jest w literaturze niemieckiej w której opisywana jest właśnie *Hochschulfachdidaktik* [patrz: Sajdak 2013, s. 261–265].

Źródło: Opracowanie własne z wykorzystaniem podziału kompetencji za I. Stahr [Stahr 2009, s. 80].

złożoną dyspozycją osobowościową budowaną na etyce, profesjonalnej wiedzy, umiejętnościach działania i rozwijania własnej praktyki. Kompetencja w zakresie nauczania oznacza także zdolność i gotowość do podejmowania odpowiedzialnych działań zgodnych ze społecznymi, etycznymi i zawodowymi podstawami profesji. Autorka, inspirowana pracami J. Habermasa, opisuje pięć wymiarów profesjonalnych kompetencji nauczyciela akademickiego: kompetencje dydaktyczne związane z dydaktyką ogólną; kompetencje społeczne związane z komunikacją interpersonalną oraz umiejętnością prowadzenia grupy i pracy z grupą; kompetencje metodyczne związane ze specyfiką dydaktyki danej dyscypliny naukowej; kompetencje systemowe związane z systemem pracy dydaktycznej na danej uczelni oraz kompetencje osobowe stanowiące o formacji osobowej, tożsamości i identyfikacji zawodowej nauczyciela akademickiego. Te ostatnie stanowią jądro wszystkich pozostałych obszarów funkcjonowania nauczyciela, ukierunkowują jakość pełnienia przez niego roli zawodowej, są motorem uruchamiającym działania ukierunkowane zarówno na projektowanie ścieżki własnego rozwoju osobowego, jak i refleksyjne działanie. Szczegółowe określenie poszczególnych wymiarów kompetencji w zakresie nauczania w autorskim ujęciu i rozszerzeniu przedstawia tabela na s. 14 i 15.

Przyjęcie pięcioelementowej struktury kompetencji potrzebnych nauczycielowi akademickiemu do bycia dydaktykiem stanowi dość uniwersalne narzędzie, które pozwala budować modułowe programy wspierające rozwój wybranego obszaru. Przykłady rozwiązań niemieckich idą także w kierunku stopniowości takiego wsparcia, uznając pewne moduły za podstawowe i w związku z tym przeznaczone głównie dla tzw. młodej kadry dydaktycznej, a inne – za pogłębione i w związku z tym zaadresowane do osób z bardziej zaawansowanym doświadczeniem – do kadry pomocniczej i samodzielnych pracowników nauki. Do wątku tego powrócę w kolejnych rozdziałach artykułu.

2. Kto powinien być adresatem działań uczelni ukierunkowanych na budowanie i wspieranie rozwoju kompetencji dydaktycznych?

Najpierw należy zadać sobie pytanie o to, która grupa nauczycieli akademickich powinna być adresatem wsparcia rozwoju kompetencji dydaktycznych? Odpowiedź nie jest dla wszystkich taka oczywista. Część polskich uczelni

organizuje obowiązkowe lub fakultatywne kursy dydaktyczne (pedagogiczne) dla osób rozpoczynających pracę w danej jednostce. Stopniowo jednak obowiązek ten przesuwany jest na studia doktoranckie, co ma swoje źródło w rozporządzeniu Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które wprowadziło obowiązek zapewnienia doktorantom fakultatywnych zajęć rozwijających ich umiejętności dydaktyczne i zawodowe, przygotowujących ich do roli nauczyciela akademickiego, w szczególności w zakresie metodyki zajęć dydaktycznych i nowych technologii wykorzystywanych w kształceniu studentów [Rozporządzenie par. 4, p. 2]. Właściwie można uznać, że w środowiskach akademickich panuje powszechna zgoda, iż młodzi, rozpoczynający pracę ze studentami doktoranci czy też asystenci powinni być przygotowani dydaktycznie. Co jednak z kadrą bardziej zaawansowaną stażem, stopniem, doświadczeniem czy też po prostu wiekiem? Dbałość o zapewnienie jakości kształcenia spowodowało, iż na większości uczelni zostały wprowadzone procedury ewaluacyjne pracy nauczyciela odwołujące się do systemu ankiet studenckich. Wycinkowy ogląd sytuacji pozwala mi wysunąć (dość jednak ryzykowną) tezę, iż problemy z warsztatem dydaktycznym mają zarówno młodzi asystenci, jak i profesory, będący wysokiej klasy specjalistami w danej dyscyplinie nauki. Młodość i brak doświadczenia niekoniecznie idzie w parze z niskim poziomem zajęć, z kolei doświadczenie nie jest wystarczającym gwarantem dobrej dydaktyki. Zatem każdy nauczyciel akademicki powinien mieć możliwość uzyskania wsparcia. Nie należy zapominać także o osobach, które chcą czegoś więcej niż dobra dydaktyka uprawiana przez lata, które chcą wzbogacać, zmieniać, urozmaicać swój warsztat dydaktyczny, pragną spróbować czegoś nowego czy też poszukują inspiracji do tworzenia własnych mikroinnowacji dydaktycznych. I dla tej grupy osób warto tworzyć możliwość uzyskania zróżnicowanego, dopasowanego do indywidualnych potrzeb wsparcia. Osobiście stoję na stanowisku, iż warto tworzyć szeroką ofertę, z której korzystanie powinno być dobrowolne i nieobowiązkowe. By zachęcić nauczycieli do rozwijania siebie w roli dydaktyka, konieczne jest stworzenie systemu pozytywnego motywowania. Tu być może potrzebne są rozwiązania ingerujące w dotychczasowy system parametryzacji pracy nauczyciela akademickiego zwiększający wagę działalności na rzecz kształcenia i upowszechniania wiedzy. Wszelki przymus (zwłaszcza w stosunku do kadry pomocniczej i samodzielnej) może – wbrew intencjom – stać się swoistym inhibitorem rozwoju. Czekają nas jednak zapewne kolejne zmiany, m.in. za sprawą prac Komisji Europejskiej, która w czerwcu 2013 r. opublikowała sprawozdanie unijnej grupy tzw. wysokiego szczebla ds. modernizacji szkolnictwa wyższego (pracującej pod kierunkiem byłej

prezydent Irlandii M. McAleese), a w nim dokument zawierający 16 zaleceń w sprawie poprawy jakości nauczania. Szczególnie ważne wydaje się zalecenie nr 4, zgodnie z którym wszystkie osoby zatrudnione w szkolnictwie wyższym powinny do 2020 r. odbyć certyfikowane przeszkolenie pedagogiczne, a doskonalenie zawodowe w roli nauczyciela powinno się stać obowiązkowe dla nauczycieli szkolnictwa wyższego [<http://ec.europa.eu/>, s. 31]. Jak władze poszczególnych autonomicznych uczelni w Polsce podejść do tak sformułowanego zalecenia?

3. W jakiej formie prowadzić działania wspierające rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich?

Pierwsze pytanie o kształt i formę działań wspierających kompetencje dydaktyczne nauczyciela może dotyczyć dylematu, czy projektować tzw. działania otwarte zaadresowane do większej liczby osób, czy też skupiać się na pracy z konkretnymi grupami. Przykłady niemieckich doświadczeń pokazują, iż warto zainwestować w oba kierunki działań. Do najczęściej polecanych form należą:

„Dni nauczania” – „dni dydaktyki”

Mogą to być dni otwarte organizowane na kształt rozpowszechnionych w Polsce festiwalów nauki albo cyklicznie (np. raz do roku) organizowane święto dydaktyki akademickiej np. pod hasłem „dzień dydaktyki akademickiej”⁴, którego tematem można uczynić całe spectrum problemów związanych z nauczaniem i studiowaniem. W trakcie tego swoistego festiwalu dydaktyki można prowadzić otwarte wykłady na dany temat, różnorodne warsztaty skierowane do nauczycieli akademickich, dyskusje panelowe z udziałem różnych podmiotów (władz uczelni, nauczycieli akademickich, doktorantów, studentów, osób zajmujących się czynnym wsparciem i podnoszeniem poziomu kompetencji dydaktycznych nauczycieli czy też pracodawców zainteresowanych osiągnięciem określonym profilem umiejętności absolwenta). Podczas dnia nauczania można też przedstawiać tzw. dobre praktyki kształcenia, innowacje dydaktyczne, nowoczesne metody, formy i środki. W niektórych ośrodkach tzw. dobre praktyki są wyłaniane za

⁴ Na Uniwersytecie Jagiellońskim cyklicznie odbywa się Tydzień Jakości Kształcenia, w trakcie którego organizowane są zarówno prezentacje, debaty, jak i warsztaty podnoszące kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich.

pośrednictwem konkursów na wprowadzenie mikroinnowacji w warsztacie dydaktycznym. Zaletą dni nauczania jest stworzenie stałej platformy oferującej możliwość wymiany doświadczeń. Warto jednak, jak pisze K. Blümcke [2001–2002, s. 5], by każdego roku dzień nauczania miał jakiś określony temat przewodni, pozwalający pogłębić wiedzę i umiejętności w danym obszarze działań nauczyciela. Zaletą dni nauczania jest także ich największy zasięg, nieograniczony w żaden sposób liczbą limitowanych miejsc. Jako najbardziej otwarta i jednocześnie zmienna oferta ma też swoje ograniczenia – trudno się po niej spodziewać bardzo wymiernych rezultatów w postaci przyrostu wiedzy i pogłębienia umiejętności dydaktycznych nauczycieli. Ich wartość jednak leży przede wszystkim w rozbudzaniu potrzeby doskonalenia i poszarzaniu horyzontów dydaktycznych.

Wykłady

Wykłady to jedna z najbardziej rozpowszechnionych i otwartych form wspierania rozwoju kadry dydaktycznej w zakresie jej kompetencji dotyczących nauczania. Tematyka wykładów może być tak różnorodna jak szeroki jest horyzont problematyki kształcenia w szkole wyższej. Wartością tej formy jest możliwość zapraszania nań uznanych autorytetów polskich i zagranicznych, którzy mogą się podzielić ze słuchaczami zarówno osiągnięciami teoretycznymi, wynikami badań, przykładami wdrożonych projektów, jak i tzw. wiedzą gorącą, kularową, dyskutowaną w środowiskach, jeszcze nieopublikowaną. Ważne jest, by wykładom towarzyszyła moderowana dyskusja nad prezentowanymi zagadnieniami. Niedoskonałością tej formy wsparcia jest jej koncentracja na jednostronnym przekazie wiedzy. W postaci wykładu można zaprezentować słuchaczom zgromadzonym w auli (np. 600 osobom) stan wiedzy na dany temat, można dyskutować wyniki badań, nie można jednak w żaden sposób kształtować umiejętności (zwłaszcza tych praktycznych).

Seminaria tematyczne

Seminaria tematyczne mogą mieć bardzo różną postać – od jednodniowych (a nawet parogodzinnych) spotkań do nawet trzydniowych minikonferencji. Zaletą seminarium tematycznego jest możliwość głębszego wejrzenia w wybraną, wąsko określoną tematykę. Seminaria posiadają zwykle strukturę łączącą prezentacje danego obszaru wiedzy oraz warsztaty, które pozwalają ich uczestnikom przepracować praktycznie dane zagadnienie. Metody stosowane na zajęciach warsztatowych (metody aktywne – np. drama, praca

w diadach, triadach, gry dydaktyczne, gry interakcyjne, metoda projektu, PBL w różnych odmianach, ustrukturyzowane dyskusje grupowe zapisywane w postaci szkieletu ryby, metaplanu oraz inne⁵) umożliwiają z jednej strony kształtowanie w uczestnikach wybranych kompetencji dydaktycznych i społecznych, z drugiej zaś stanowią dla nauczycieli swoisty wzorzec do konstruowania i prowadzenia własnych zajęć ze studentami. Stosowany model zajęć warsztatowych pozwala także nauczycielowi akademickiemu jako uczestnikowi zajęć doświadczyć niejako „od wewnątrz” dobrodziejstwa procesu uczenia się społecznego (uczenia się we wspólnocie). Seminaria tematyczne połączone z warsztatami znacząco jednak limitują liczbę osób biorących w nich udział. Jeśli warsztaty mają spełnić swoją rolę, liczba uczestników nie powinna przekraczać 15 osób. Można jednak stworzyć całą ofertę warsztatów do wyboru i w ten sposób poszerzyć grono adresatów.

Kursy, szkolenia, programy działań

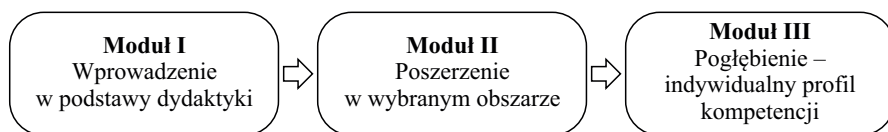
Pora zadać pytanie o możliwości budowania kompetencji dydaktycznych i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w postaci ustrukturyzowanych programów. Na większości uczelni w Polsce stworzono kursy przygotowawcze, które najczęściej są zaadresowane do młodej kadry. Kursy takie są w pewien sposób jednolite i niezróżnicowane poziomem. Wprawdzie zawierają całe spectrum problematyki kształcenia, jednak przekazywana wiedza ma najczęściej charakter propedeutyczny, niewchodzący w głąb danych zagadnień. Dzięki temu oferta taka jest mało atrakcyjna dla osób, które już mają pewne doświadczenie w pracy nauczyciela akademickiego, których problemy i dylematy dotyczą już „innego poziomu” dydaktyki. By temu zaradzić, np. na Uniwersytecie Jagiellońskim⁶ wprowadzono – oprócz stałego kursu ogólnego – rozbudowaną ofertę krótszych (najczęściej 15-godzinnych) kursów modułowych poświęconych różnej problematyce – np. sztuce projektowania zajęć dydaktycznych (osobno dla nauk humanistycznych i społecznych, osobno dla nauk przyrodniczych i ścisłych), sztuce konstruowania testów sprawdzających wiedzę i umiejętności studentów, problematyce nowoczesnych technologii w dydaktyce akademickiej, zagadnieniom związanym z metodami aktywizującymi i motywowania studentów etc. W warsztatach tych biorą udział zarówno doktoranci, jak i nauczyciele akademicy. Takie połączenie grup jest dobre dla doktorantów, gdyż mają szansę

⁵ Więcej na temat metody warsztatowej w kształceniu akademickim – patrz: [Czerska 2004, s. 175–179]. Bank metod aktywizujących – patrz: [Brudnik, Moszyńska i Owczarska 2003].

⁶ Warsztatt Ars Docendi [http://www.jakosc.uj.edu.pl].

konfrontować swoje wyobrażenia z doświadczeniem osób z pewnym stażem, ale niezbyt korzystne dla nauczycieli akademickich. Modułowy układ oferty kursów jest krokiem w dobrym kierunku, wciąż jednak nie jest częścią pewnej spójnej koncepcji opracowanej dla wszystkich nauczycieli akademickich. Warto zatem znowu sięgnąć do dobrych praktyk niemieckich. Nie ma tu miejsca na omówienie całej ich różnorodności (o różnych inicjatywach pisałam już w poprzednich podrozdziałach). Przedstawię zatem jeden przykład, który może stanowić pewien godny uwagi wzorzec.

Centrum Dydaktyki Szkoły Wyższej Uniwersytetów Badenu-Württembergii (HochschulDikantik Zentrum Universitäten Baden Württemberg) łączy swych działaniem lokalne centra dydaktyczne na uniwersytetach w takich miastach, jak: Freiburg, Heildelberg, Hohenheim, Karlsruhe, Konstanz, Mannheim, Stuttgart, Tübingen oraz Ulm [www.hdz-bawue.de]. Jednym z osiągnięć centrum jest wprowadzenie dla całego kraju związkowego Badenu-Wirtembergii programu dydaktycznych certyfikatów ministerialnych, obejmujących różne formy szkoleń – wykłady, prezentacje, warsztaty, projekty, hospitacje zajęć, doradztwo etc., w łącznej liczbie 200 godzin dydaktycznych ułożonych w trzy zasadnicze moduły. Idea modułowego kształcenia odzwierciedla potrzebę stopniowego, ustrukturyzowanego wchodzenia w głąb poszczególnych obszarów kompetencji dydaktycznych nauczyciela akademickiego.



Rysunek 1. Modułowy układ zdobywania certyfikatu HDZ

Źródło. Na podstawie: [www.hdz-bawue.de]

Moduł I – poświęcony podstawom nauczania i uczenia się w szkole wyższej – obejmuje 60 godzin dydaktycznych, jest przeznaczony przede wszystkim dla młodej kadry akademickiej rozpoczynającej pracę. W trakcie zajęć uczestnicy mają szansę zdobyć podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki ogólnej oraz metodyki przedmiotowej. Kurs zakłada także szereg zajęć ściśle związanych z praktyką kształcenia – m.in. kolegialne hospitacje zajęć z ukierunkowaniem na informacje zwrotne czy też przygotowywanie prezentacji wybranych problemów praktyki, ich omawianie w grupie wraz z ekspertem.

Moduł II – również 60-godzinny – jest poświęcony poszerzaniu wiedzy i umiejętności w wybranym przez uczestnika obszarze. Do wyboru są cztery

z siedmiu zakresów tematycznych, m.in. alternatywne metody i formy nauczania-uczenia się, projektowanie i przygotowywanie kursów, prowadzenie zajęć ze studentami, problematyka oceniania i egzaminowania czy też doradztwo dla studiujących.

Moduł III – ma już charakter zindywidualizowany. To aż 80 godzin przeznaczonych na budowanie indywidualnego profilu własnych kompetencji dydaktycznych. Moduł ten jest szczególny, bo ma charakter wsparcia coachingowego. Na początku, razem z doradcą występującym w roli eksperta, nauczyciel akademicki ustala indywidualne cele, dobiera program ich osiągnięcia oraz narzędzia dokumentowania i ewaluacji swoich osiągnięć. W ten sposób powstaje indywidualny projekt ukierunkowany np. na wprowadzenie eksperymentalnych metod i form kształcenia czy też na zmianę dotyczącą projektowania nowych programów studiów. Działania służące budowaniu indywidualnego profilu kompetencji mogą być także bardzo zróżnicowane – od warsztatów pogłębiających wybrane umiejętności do udziału w kongresach, konferencjach etc. Głównym celem tego modułu jest rozbudzenie potrzeby dalszego samokształcenia i rozwijania siebie w roli nauczyciela. Całość wienieczy refleksja i analiza indywidualnego portfolio nauczyciela.

Trójstopniowy podział kursu wspierającego rozwój nauczycieli akademickich na moduły stopniowo poszerzające i pogłębiające zakres problematyki związanej z kształceniem na uniwersytetach i w szkołach wyższych bezpośrednio koresponduje z opisaną uprzednio propozycją Stahr dotyczącą pięciu obszarów budujących kompetencję w zakresie nauczania. Na wielu uczelniach niemieckich struktura ta ma swoje odbicie w poszczególnych modułach kształcenia przedstawianych np. w takim układzie:

Moduł I podstawowy	<ul style="list-style-type: none"> – kompetencje dydaktyczne związane z dydaktyką ogólną – kompetencje metodyczne związane ze specyfiką danego obszaru kształcenia
Moduł II poszerzony	<ul style="list-style-type: none"> – kompetencje społeczne związane z komunikacją interpersonalną oraz umiejętnością prowadzenia grupy – poszerzone kompetencje dydaktyczne – poszerzone kompetencje metodyczne
Moduł III pogłębiony	<ul style="list-style-type: none"> – kompetencje systemowe związane z systemem pracy na danej uczelni – kompetencje osobowe z kształtowaniem indywidualnego profilu kompetencji

Rysunek 2. Modułowy układ wspierania poszczególnych obszarów kompetencji nauczyciela akademickiego

Źródło: Na podstawie: [Stahr 2009, s. 82–85]

Doradztwo dla nauczycieli akademickich

Niedocenia i rzadko praktykowane w Polsce doradztwo dla nauczycieli akademickich jest niemal stałą formą wsparcia oferowaną przez niemieckie centra dydaktyki szkoły wyższej. Ten szczególny rodzaj działań wpisuje się w szeroko rozumiane podejście humanistyczne do procesów kształcenia i rozwoju zawodowego. Jego cechą charakterystyczną jest indywidualne podejście do doświadczeń nauczyciela akademickiego, którego celem nie jest wyposażenie go w wiedzę pewną oraz w sprawdzone algorytmy nauczycielskiego działania, lecz ułatwienie poprzez procesy komunikacyjne zrozumienia siebie, swego działania i rzeczywistości. Każde działanie ludzkie, każde doświadczenie ma jakiś sens. W tej perspektywie także błędy popełniane przez nauczyciela akademickiego nie są czymś niepożądanym, przynoszącym szkodę, lecz są po prostu doświadczeniem, które należy przepracować, by móc się wspiąć na ścieżce swego rozwoju. Jak już wspomniałam, w Polsce tego typu działania centów dydaktyki akademickiej należą raczej do niszowych – odwrotnie niż w Niemczech, gdzie niemal każdemu programowi rozwijania kompetencji dydaktycznych, każdemu projektowi ukierunkowanemu na kadre akademicką towarzyszy oferta indywidualnego wsparcia. Do najpopularniejszych należą co-teaching, hospitacje zajęć, coaching i superwizja.

Co-teaching

Co-teaching jest najczęściej kojarzony z formą wprowadzania w rolę zawodową młodych nauczycieli akademickich poprzez tzw. współprowadzenie zajęć we dwie osoby. Tymczasem wcale tak być nie musi. Współpraca dwóch doświadczonych nauczycieli akademickich w zakresie konceptualizacji nowego programu zajęć, ich czynnego prowadzenia, wprowadzania innowacji dydaktycznych, testowania nowych rozwiązań modelowych daje możliwość przedyskutowania wielu ważnych z dydaktycznego punktu widzenia pytań. Co-teaching pozwala także niejako „od środka” przyjrzeć się zaistniałym trudnościom, zastanowić się nad ich przyczynami oraz wypracować rozwiązania. W tym zakresie jest też szansą na przyglądanie się warsztatowi i pomysłom drugiej osoby, zapobiega rutynie i wpadaniu w tzw. stereotypy pedagogiczne.

Hospitacje zajęć

Programy hospitowania zajęć prowadzonych przez nauczycieli akademickich są powszechnym rozwiązaniem stosowanym na polskich uniwersytetach, w akademiach i różnego typu szkołach wyższych. Najczęściej jednak

hospitowane są osoby młode, rozpoczynające pracę oraz te, które w różnorodnych rankingach ocen studenckich zajmują najniższe pozycje. Warto więc zadać pytanie o to, czemu i komu hospitacje mają służyć? Jeśli tylko ocenie pracy, to arkusze hospitacyjne będą zawierać kategorie oceny oraz skalę ocen. Tak przeprowadzona hospitacja nie będzie służyć ani wsparciu, ani rozwojowi nauczyciela. Jeśli jednak będzie ukierunkowana na udzielanie informacji zwrotnych, np. o zgodność stosowanych procedur dydaktycznych z przyjętym „poprawnym” modelem, to nauczyciel ma szansę dostrzeżenia i wyeliminowania popełnianych błędów⁷. Niemiecka literatura przedmiotu szuka jednak w hospitacjach innego sensu i celu, a mianowicie oferuje indywidualne wsparcie i doradztwo [Blümcke 2001–2002, s. 8]. Rozmowa po hospitacji powinna być zorientowana na pracę z wykorzystaniem uzyskanego przed chwilą doświadczenia, na pobudzenie do refleksji, rozpoznawanie własnych mocnych stron i budowanie na ich podstawie dróg przewyżczenia trudności⁸.

Coaching

Termin „coaching” bywa używany w bardzo różnych perspektywach. Najczęściej jest po prostu niedyrektywnym wspieraniem drugiej osoby, jest jednak czymś innym niż instruowanie, mentoring, konsultacja, trening, psychoterapia etc. Teoretycznych źródeł coachingu należy szukać w psychologii humanistycznej i pracach C. Rogera. Coachem może być tylko człowiek, który wierzy, że w drugim człowieku znajduje się wystarczające źródło zasobów, które pozwolą mu się rozwinąć w wyznaczonym przez niego samego kierunku. Coach zatem nie może być dyrektywny, jego zadaniem jest udzielenie wsparcia osobie poprzez zadawanie pytań pozwalających zmienić jej perspektywę oglądu własnego doświadczenia, poszerzyć granice percepcji, poszukać w sobie odpowiedzi na nurtujące ją pytania, znaleźć zasoby potrzebne do realizacji zaplanowanej zmiany. Rolą coacha jest ułatwianie wspieranej osobie samodzielnego definiowania przez nią elementów kluczowych dla rozwiązania, samodzielnego odkrycia drogi prowadzącej do osiągnięcia zaplanowanego celu, a następnie wzmocnienie jej w podążaniu wytyczoną ścieżką. Coaching stał się ważnym kierunkiem działań doskonalenia kadry zarządzającej i dydaktycznej w wielu uczelniach w Niemczech

⁷ Katalog pytań takiej właśnie hospitacji konstituowanej w paradygmacie behawiorystycznym przedstawiono w: [Sajdak 2013, s. 340–342].

⁸ Katalog pytań konstituowanych w paradygmacie humanistycznym przedstawiono w: [Sajdak 2013, s. 393–384].

[Löhmer 2000; Auferkorte-Michaelis, Ladwig i Stahr 2010; Böss-Ostendorf i Senft 2010]. To dobre doświadczenia, dobre praktyki, po które warto sięgać.

Superwizja

Superwizja, podobnie jak coaching, stanowi zazwyczaj część szerszych niemieckich programów ukierunkowanych na rozwój nauczycieli akademickich [Arnold i in. 1997; Blümcke 2001–2002]. Przeniesiona w świat różnego typu szkoleń z psychoterapii stanowi jedną z najbardziej zaawansowanych we wchodzeniu w głąb siebie form wsparcia nauczycieli akademickich w ich rozwoju. Superwizja polega na cyklicznych spotkaniach z tzw. superwizorem lub też z grupą superwizyjną⁹, na których przepracowywane zostają konkretne doświadczenia zawodowe w byciu dydaktykiem akademickim. Praca nad doświadczeniem może polegać na ustrukturyzowanej dyskusji skupionej na pojawiających się trudnościach czy też nowych pomysłach, może też być po prostu wymianą doświadczeń, wspólnym uczeniem się, słuchaniem siebie nawzajem, wspólnym szukaniem źródeł niepowodzeń i wspólnym poszukiwaniem rozwiązań. Superwizja jako forma wsparcia rozwoju nauczyciela akademickiego może być traktowana jako proces polegający na stałej współpracy z bardziej doświadczonym, wykazującym pełną kongruencję, otwartość, zaufanie i empatyczne rozumienie facylitacyjną postawę innym nauczycielem akademickim [Sajdak 2013, s. 385].

Podsumowanie

W kształtowaniu oferty pozwalającej budować i pogłębiać kompetencje dydaktyczne nauczyciela akademickiego należy pamiętać o nauczycielach znajdujących się w różnych fazach swego zawodowego rozwoju. Stąd potrzeba różnicowania oferty oraz różnicowania działań. Młode, rozpoczynające pracę osoby potrzebują pewnych solidnych podstaw dydaktycznych i metodycznych, które mogą być im dane w postaci wykładów, warsztatów, seminariów czy też zorganizowanych kursów. Potrzebują one także informacji zwrotnych na temat swojej praktyki dydaktycznej, stąd potrzeba hospitowania zajęć – hospitowania ukierunkowanego nie na ocenę, ale na wsparcie. Dlatego też hospitować nie powinni tylko bezpośredni przełożeni,

⁹ Superwizja grupowa, podczas której uczestnicy mają szansę szerszej wymiany doświadczeń i uzyskania informacji zwrotnych od większej liczby osób, ma tę zaletę, iż może uświadomić nauczycielom akademickim, że nikt „nie jest samotną wyspą”, że ich doświadczenia, problemy i trudności nie są obce innym osobom.

ale osoby o odpowiednich kwalifikacjach, nastawione na pracę z doświadczeniem. Wsparcia potrzebują także zaawansowani stażem i stopniem nauczyciele akademicki poszukujący przestrzeni dla własnego rozwoju lub też doświadczający trudności w pracy ze studentami. Dla nich właściwe są formy indywidualnego doradztwa w postaci co-teachingu, coachingu czy też superwizji, pozwalające zbudować adekwatną do potrzeb i możliwości ścieżkę rozwoju. Opisane w artykule przykłady tzw. dobrych praktyk niemieckich mogą stanowić dla powstających polskich centrów dydaktyki akademickiej punkt odniesienia dla budowania własnej oferty działań. Ważne jest, by działania takie podejmować, by były one zróżnicowane i ukierunkowane na nauczycieli w każdej fazie ich rozwoju.

Bibliografia

- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 1998 (Heft 1–7), 2000 (Heft 8–10), *Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschulen und Weiterbildung*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Arnold, E., Bos, W., Koch, M., Koller, H.-Ch., Leutner-Ramme, S. (Hg.), 1997, *Lehren und Lernen. Ergebnisse aus einer Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus*, Waxmann Verlag, New York München Berlin.
- Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig A., Stahr, I. (Hg.), 2010, *Hochschuldidaktik für Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule*, (Hrsg.), Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI.
- Barr, R.B., Tagg, J., 2000, *From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education*, w: DeZure, D. (ed.), *Learning from Change. Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazine, 1969–1999*, American Association For Higher Education, Kogan Page, London.
- Bartscherer, H.-C., 1999, *Lehren lernen. PROLEHRE – das Habilitanten-ausbildungsprogramm der TU München für die Hochschullehre*, w: *Handbuch Hochschullehre I* 2.10, s. 1–16.
- Bauman, T., 2003, *Dydaktyka szkoły wyższej*, w: Pilch, T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa.
- Bauman, T., 2006, *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne*, w: Szerłaż, A., (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Blümcke, K., 2001–2002, *Formate Hochschuldidaktischer Angebote*, *Journal Hochschuldidaktik*, Wintersemester.

- Böss-Ostendorf, A., Senft, H., 2010, *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach*, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI.
- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B., 2003, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.
- Czerska, B., 2004, *Metoda warsztatowa w kształceniu pedagogów i nauczycieli*, w: Skulicz, D. (red.), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dany, S., 2007, *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*, LIT Verlag, Berlin.
- Hejwosz, D., 2010, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf.
- <http://www.jakosc.uj.edu.pl/dzialania/warszaty>.
- Löhmer, C., 2000, *Coaching für Lehrende! Ein neuer Weg hochschuldidaktischer Weiterbildung*, Handbuch Hochschullehre, I 2.14.
- Malewski, M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Palka, S., 2007, *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, w: Skulicz, D. (red.), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Pfäffli, B., 2005, *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für Aufbau von Wissen und Kompetenzen*, Haup Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich, DzU., nr 196, poz. 1197.
- Sajdak, A., 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Stahr, I., 2009, *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz*, w: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U., Wildt, J. (Hg.), *Wander der Lehr- und Lernkulturen*, Bielefeld.
- Tiberius, V., 2011, *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*, WS Verlag für Socialwissenschaften, Spronger Fachmedien, Wiesbaden.
- Wildt, J., Encke, B., Blümcke, K. (Hg.), 2003, *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*, W.Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- www.hdz-bawue.de.