

Anna Wach-Kąkolewicz

Centrum dydaktyki akademickiej jako katalizator rozwoju kompetencji do nauczania

Celem artykułu jest zarysowanie roli, jaką pełnią centra dydaktyki akademickiej w nabywaniu i doskonaleniu kompetencji do nauczania w uczelni wyższej. Zamierzam pokazać ideę centrów oraz zadań, jakie realizują one w procesie rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. W związku z przyjętym celem autorka nakreśli współczesne rozumienie kompetencji nauczycieli, pokazując ich obszary oraz kryteria oceny, a także postawy nauczycieli wobec własnych umiejętności dydaktycznych i sposobu ich doskonalenia. Na tym tle zostanie zaprezentowana koncepcja centrów dydaktyki akademickiej. Koncepcja ta dostarcza argumentów i uzasadnia tworzenie systemowego, instytucjonalnego wsparcia rozwoju zawodowego także polskich nauczycieli akademickich. W artykule stawiana jest teza, iż centra dydaktyki akademickiej mogą być katalizatorem rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli szkół wyższych.

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki (*academic teacher*), kompetencje dydaktyczne (*teaching competence*), centrum dydaktyki akademickiej (*center for teaching and learning*), rozwój profesjonalny (*professional development*), edukacja uniwersytecka (*higher education*)

Wprowadzenie

Rozwój uczelni związany jest z podnoszeniem jakości kształcenia, która nierozdzielnie wiąże się z rozwojem zawodowym jej pracowników, w tym szczególnie zatrudnionych w niej nauczycieli akademickich. Zgodnie z Ustawą z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 111, pracownicy naukowo-dydaktyczni są zobowiązani, aby kształcić i wychowywać studentów, w tym kierować przygotowywanymi przez nich pracami zaliczeniowymi, semestralnymi, dyplomowymi, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym. Ich zadaniem jest

także prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych, rozwijanie twórczości naukowej albo artystycznej, a także uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczelni. W praktyce kolejne stopnie awansu zawodowego nauczyciela pokrywają się z osiąganymi stopniami i tytułami naukowymi oraz są następstwem przede wszystkim prac o charakterze naukowo-badawczym. W rozwoju kariery zawodowej nauczyciela akademickiego brane są pod uwagę głównie jego publikacje, udział w konferencjach naukowych, zasiadanie w radach i gremiach naukowych, kierowanie projektami badawczymi, realizacja grantów etc. Te działania są wspierane i nagradzane zarówno na poziomie uczelnianym, jak i ministerialnym. Jeśli jednak chodzi o kompetencje dydaktyczne, to sytuacja większości polskich nauczycieli akademickich jest dość dziwna i dyskomfortowa zarazem. Zgodnie z polskim prawem, aby prowadzić zajęcia ze studentami, nie muszą oni posiadać żadnego formalnego przygotowania w tym zakresie. Stąd wielu nauczycieli podejmuje swoje obowiązki bez jakiegokolwiek szkolenia pedagogicznego, opierając swoją wiedzę głównie na dotychczasowej obserwacji innych nauczycieli i na podstawie własnych doświadczeń jako uczących się. Brakuje systemu wsparcia na starcie – dla nauczycieli rozpoczynających swoją przygodę z dydaktyką, ale także w kolejnych latach pracy dydaktycznej, gdy intuicja i doświadczenie są niewystarczające, gdy brakuje pomocy w rozwiązywaniu problemów w pracy ze studentami lub inspiracji do wdrażania innowacyjnych działań edukacyjnych.

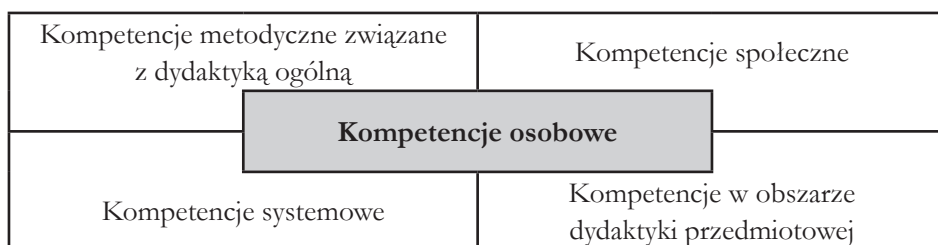
W polskich uczelniach polityka rozwoju kompetencji dydaktycznych jest różnorodnie realizowana, a ewentualnie podejmowane działania z reguły mają charakter rozproszony i akcyjny. Wzorem mogłyby być praktyki przyjęte na innych uczelniach na całym świecie (Stany Zjednoczone, Australia, Kanada, Wielka Brytania, Szwecja, Finlandia, Dania, Norwegia, Niemcy, Belgia, Holandia), w których funkcjonują (najczęściej międzywydziałowe/ogólnouczelniane) ośrodki ukierunkowane na wspieranie nauczycieli w rozwoju kompetencji do prowadzenia zajęć.

Celem artykułu jest zarysowanie roli, jaką pełnią centra dydaktyki akademickiej w procesie nabywania i doskonalenia kompetencji do nauczania w szkole wyższej. W związku z przyjętym celem autorka nakreśli współczesne rozumienie kompetencji profesjonalnych nauczycieli, pokazując ich obszary oraz kryteria oceny, a także postawy nauczycieli wobec własnych umiejętności dydaktycznych i sposobów ich doskonalenia. Na tym tle zostanie zaprezentowana koncepcja centrów dydaktyki akademickiej. Koncepcja ta dostarcza argumentów i uzasadnienia dla tworzenia systemowego, instytucjonalnego wsparcia rozwoju zawodowego również dla polskich nauczycieli akademickich. W artykule stawiana jest teza, iż centra dydaktyki akademickiej mogą być katalizatorem rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli uczelni wyższych.

Kompetencje profesjonalne nauczycieli akademickich i ich rozwój

Kompetencje nauczyciela i różne jego typologie są szeroko omawiane w literaturze przedmiotu (m.in. Taraszkiewicz, 2001; Czerepaniak-Walczak, 1994; Dylak, 1995; Arends, 1995; Strykowski, 2003; Kwaśnica, 2004; Denek, 2011; Szempruch, 2011). Kompetencje nauczycieli akademickich regulowane są wspomnianą już ustawą o szkolnictwie wyższym z 2005 r. Można zatem powiedzieć, że pracownik naukowo-dydaktyczny występuje w kilku rolach: w roli naukowca-badacza, w roli menedżera (m.in. poszukującego źródeł finansowania swojej działalności naukowej) i w roli wykładowcy (Sajdak, 2013, s. 176–183). Mówiąc o kompetencjach do nauczania w odniesieniu do nauczycieli akademickich, ciekawą typologię prezentuje I. Stahr (2009, za: Sajdak 2013, s. 205–207). Przedstawia ona kilka wymiarów tych kompetencji: kompetencje metodyczne związane z dydaktyką ogólną, kompetencje społeczne, kompetencje w obszarze dydaktyki przedmiotowej, kompetencje systemowe, oraz centralnie sytuowane kompetencje osobowe (schemat 1).

Schemat 1. Wymiary profesjonalnych kompetencji do nauczania



Źródło: Stahr, 2009, za Sajdak, 2013

Kompetencje metodyczne związane są z dydaktyką ogólną i wiedzą na temat procesu nauczania i uczenia się. Koncentrują się na projektowaniu dydaktycznym: od celów kształcenia, przez strategie kształcenia, aż po ocenę i ewaluację zajęć dydaktycznych. Kompetencje społeczne dotyczą komunikowania interpersonalnego oraz umiejętności budowania relacji ze studentami, kierowania pracą grupową, rozwiązywania konfliktów etc. Z kolei kompetencje w obszarze dydaktyki przedmiotowej bazują na wiedzy z danej dyscypliny naukowej, dotyczą kultury kształcenia w danej dyscyplinie i wynikającej z niej specyfiki metodyki kształcenia. Czwartym wymiarem są kompetencje systemowe, opierające się na znajomości systemowych warunków kształcenia, specyficznych dla danej uczelni, wyrażające się w umiejętnościach budowania modułów i programów kształcenia, doradzania studentom, np. w zakresie tworzenia indywidualnych ścieżek studiowania, przy wykorzystaniu zasobów

w ramach danego systemu. Centralnie usytuowane zostały przez I. Stahr kompetencje osobowe, które stanowią o „formacji osobowej, tożsamości i identyfikacji zawodowej nauczyciela akademickiego” (Sajdak, 2013, s. 206). Nakierowane są na rozwijanie osobowości, autorefleksji z planowaniem własnego rozwoju profesjonalnego i osobowego włącznie (Stahr, 2009, za: Sajdak, 2013).

W szwedzkich opracowaniach dotyczących kompetencji do nauczania w szkole wyższej odnaleźć można rozbudowaną typologię, która obejmuje kryteria i wskaźniki oceny kompetencji pedagogicznych (Appelgren, Giertz, 2010), jakie odnoszą się do wiedzy, umiejętności i postaw w różnych obszarach psychopedagogicznych (tab. 1)¹.

Tabela 1. Kryteria oceny kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich

Lp.	Kryteria oceny
1	Postawa, która stymuluje uczenie się studenta
2	Naukowe podejście do procesu kształcenia
3	Szeroka i pogłębiona wiedza przedmiotowa
4	Wiedza o procesie uczenia się (studenta)
5	Wiedza o nauczaniu
6	Wiedza o celach i organizacji kształcenia
7	Spojrzenie całościowe na proces kształcenia w szkole wyższej
8	Umiejętności nauczania
9	Dążenie do ciągłego doskonalenia
10	Kierowanie i zdolności organizacyjne

Źródło: tłumaczenie własne na podstawie: Appelgren, Giertz, 2010, za: *Assessing Teaching Skills*, 2006, UPI, Uppsala University, zob. także Wach-Kąkolewicz, 2013

Powyzsza klasyfikacja wskazuje na złożoność i wieloaspektowość kompetencji do nauczania, akcentując jednocześnie takie ich rozumienie, które nie ogranicza się jedynie do znajomości nowoczesnych metod nauczania, ale wychodzi poza ich repertuar. Wskazuje również na inne grupy kompetencji i podkreśla znaczenie potrzeby ciągłego ich doskonalenia. Uwypukla nie tylko narzędziowe umiejętności nauczyciela w zakresie prowadzenia zajęć, ale zwraca także uwagę na jego pedagogiczną wiedzę na temat uczenia się i nauczania. Jest to zatem koncepcja nauczyciela, który zgodnie z teorią ograniczonej i poszerzonej profesjonalności według Hoyle’a

1 Szczegółowe zestawienie prezentuje K. Appelgren i B. Giertz (2010), a jego tłumaczenie przedstawia A. Wach-Kąkolewicz (2013).

i Stenhouse'a (Gołębniak, 1998; Gołębniak, Zamorska, 2014) prezentuje raczej tę drugą postawę – postawę aktywną, zmierzającą do rozwijania swoich umiejętności dydaktycznych nie tylko na podstawie dotychczasowego doświadczenia w pracy ze studentami, ale także w wyniku interakcji pomiędzy własną praktyką a teorią nauczania oraz badaniami naukowymi prowadzonymi w tym zakresie (tab. 2).

Tabela 2. Ograniczona i poszerzona profesjonalność według Hoyle'a i Stenhouse'a

Ograniczona profesjonalność	Poszerzona profesjonalność
<ul style="list-style-type: none"> ■ Umiejętności dydaktyczne pochodzą bezpośrednio z doświadczenia. ■ Perspektywa ograniczona do własnej praktyki edukacyjnej. ■ Refleksja dotyczy głównie metodyki nauczania. ■ Ograniczone angażowanie się w działania, które nie jest bezpośrednio wymagane. ■ Rzadkie korzystanie z literatury specjalistycznej. ■ Rozwój profesjonalny ograniczony tylko do kursów doskonalących, nakierowany na konkretne umiejętności potrzebne w praktyce (podejście narzędziowe). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Umiejętności dydaktyczne są następstwem interakcji praktyki z teorią w zakresie kształcenia. ■ Perspektywa szersza aniżeli własne zajęcia dydaktyczne. ■ Współpraca z innymi, także w profesjonalnych stowarzyszeniach i sieciach, hospitacje koleżeńskie. ■ Studia literaturowe w zakresie nauczania (czasopisma, opracowania metodyczne), rozumienie mechanizmów. ■ Prowadzenie badań nad nauczaniem. ■ Doskonalenie kompetencji, oparte na utereotycznej refleksji nad własną i cudzą praktyką.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gołębniak, 1998; Gołębniak, Zamorska, 2014

Ciekawym uzupełnieniem powyższej koncepcji nauczyciela jest klasyfikacja zaproponowana przez C. Kreber (2002), która rozróżnia trzy postawy nauczycieli wobec własnych kompetencji dydaktycznych oraz sposobu ich doskonalenia. Autorka wprawdzie koncentruje się nauczycielach, którzy są tzw. dobrymi dydaktykami, pomijając grupę tych nauczycieli, którzy nie zawsze sobie radzą na zajęciach i zdają sobie z tego sprawę, będąc na poziomie tzw. świadomej niekompetencji (wiem, że nie wiem/nie potrafię), ale także tych, którzy często pozostają na poziomie tzw. nieświadomej niekompetencji (nie wiem, że nie wiem/nie potrafię). Swoją typologię buduje na wynikach badań i hierarchicznej klasyfikacji kryteriów unaukowanego podejścia do nauczania (Kember, 1997; Prosser i wsp., 1994, za: Kreber 2002), próbując odpowiedzieć na pytania dotyczące źródeł i natury konstruowania wiedzy przez nauczycieli akademickich w rozwoju kompetencji dydaktycznych². Pierwsze

2 Dla określenia trzech podejść/postaw wobec doskonalenia kompetencji dydaktycznych, C. Kreber używa pojęć *teaching excellence*, *teaching expertise* oraz *scholarship of teaching*, które w wolnym tłumaczeniu nie oddają istoty znaczenia tych terminów. W związku z tym proponuję opisowe, kontekstowe wyjaśnienie tych terminów.

grupa to nauczyciele (intuicyjno-refleksyjni), którzy swoje kompetencje dydaktyczne budują na podstawie własnego doświadczenia jako uczących się, obserwacji innych nauczycieli oraz własnej praktyki dydaktycznej. To grupa nauczycieli, która działa dość intuicyjnie, sprawdzając w praktyce, które strategie nauczania są przydatne, skuteczne, efektywne i efektowne. Źródłem informacji w procesie doskonalenia kompetencji są także oceny studentów w ankietach ewaluacyjnych oraz hospitacje zajęć, przeprowadzone głównie przez przełożonego (Kreber, 2002), a także własna refleksja w działaniu i nad działaniem (Schön, 1983). Takie nauczanie można określić intuicyjno-refleksyjnym.

W drugiej grupie wyróżnionej przez C. Kreber (2002) znajdują się nauczyciele, którzy swoje kompetencje dydaktyczne rozwijają nie tylko na podstawie doświadczeń dydaktycznych i pracy ze studentami, ale także opierając się na teorii kształcenia. Ta grupa nauczycieli poszukuje teoretycznego/naukowego uzasadnienia swoich poczynań, uczestnicząc w szkoleniach pedagogicznych, konferencjach dydaktycznych, studiując fachową literaturę z zakresu dydaktyki akademickiej (Kreber, 2002), a także biorąc udział w nieformalnych dyskusjach z innymi kolegami – dydaktykami (Thomson, 2015). Nauczyciele nie tylko mają określone umiejętności, ale posiadają także wiedzę na temat projektowania dydaktycznego i wielu innych kwestii związanych z dydaktyką akademicką. Potrafią ocenić swoje kompetencje, wiedzą, w jakim kierunku powinno zmierzać ich doskonalenie, a z pomocą metodyka kształcenia mogą opracować indywidualny plan rozwoju w tym zakresie. Ich postawa zmierza w kierunku poszerzonej profesjonalności według Hoyle'a i Stenhouse'a. Nauczanie prezentowane przez tę grupę bazuje nie tylko na intuicji i doświadczeniu, ale także osadzone jest w teorii kształcenia.

Trzecią grupę stanowią nauczyciele prezentujący tzw. unaukowane podejście do nauczania (*scholarship of teaching*). Jak sama C. Kreber wskazuje, w praktyce jest to relatywnie niewielki odsetek nauczycieli akademickich, którzy wiedzę niezbędną do rozwoju własnych kompetencji dydaktycznych kształtują nie tylko na podstawie pogłębionej refleksji nad praktyką, nie tylko w odwołaniu do teorii i koncepcji pedagogicznych, ale dodatkowo dzieląc się nią z innymi i ją upubliczniając. Unaukowanie w tym sensie rozumiane jest jako prowadzenie badań naukowych związanych np. z metodyką nauczania danego przedmiotu, udział w konferencjach w roli prelegenta, publikowanie z zakresu nauczania i uczenia się w szkole wyższej (w czasopiśmie naukowych, skryptach dla studentów) czy mniej sformalizowane działania, takie jak: mentoring, hospitacje koleżeńskie, tworzenie własnego portfolio nauczycielskiego, poddawanie pod publiczną ocenę (Kreber, 2002).

Zaprezentowana analiza postaw nauczycieli wobec rozwoju własnych kompetencji dydaktycznych wskazuje być może na pewne etapy rozwoju tychże: od po-

dejęcia intuicyjno-refleksyjnego, przez refleksyjno-teoretyczne, aż po podejście unaukowione. Proces zmiany wymaga jednak wsparcia, zorganizowania aktywności i podjęcia działań, które pozwolą wielu nauczycielom na czerpanie inspiracji i konstruowanie swojej wiedzy dydaktycznej nie tylko w odwołaniu do własnych doświadczeń, ale opartej na naukowych, teoretycznych i empirycznych podstawach. Katalizatorem w procesie zmiany – w procesie rozwoju kompetencji do nauczania mogą być uczelniane centra dydaktyki akademickiej, którym jest poświęcona dalsza część artykułu.

Centra rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich

Jak już wspomniano wcześniej, prawo polskie nie stanowi o kwalifikacjach pedagogicznych dla nauczycieli akademickich, w związku z czym nie ma formalnych wymagań dotyczących przygotowania nauczycieli w zakresie dydaktyki akademickiej, jakkolwiek zgodnie z zaleceniem Komisji Europejskiej, która w czerwcu 2013 r. opublikowała sprawozdanie unijnej grupy ds. modernizacji szkolnictwa wyższego, wszystkie osoby zatrudnione w szkolnictwie wyższym powinny do 2020 r. odbyć certyfikowane przeszkolenie pedagogiczne, a doskonalenie zawodowe w roli nauczyciela powinno stać się obowiązkowe dla nauczycieli szkolnictwa wyższego (*Report to the European Commission...*, 2013, s. 31). Trudno przewidzieć, jak to zalecenie będzie realizowane w Polsce, jak do kwestii nabywania i doskonalenia kompetencji dydaktycznych ustosunkuje się Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz władze uczelni. Problem jest dostrzegany i dyskutowany w różnych gremiach i konstelacjach. Zaczyna być również obecny na konferencjach naukowych i dydaktycznych³, podczas których toczą się debaty o kształcie i zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich, w odniesieniu do istniejących już praktyk na uczelniach. Działania te, jak dotąd, obejmują najczęściej młodych nauczycieli akademickich, z reguły doktorantów i asystentów rozpoczynających swoją pracę dydaktyczną, sprowadzając się do różnego typu szkoleń, najczęściej nieobligatoryjnych. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że w wielu ośrodkach uniwersyteckich w Polsce takich zajęć dla młodych nauczycieli w ogóle się nie prowadzi. Sytuacja zaczęła się zmieniać, gdyż zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich, § 4, pkt 2, został wprowadzony obowiązek zapewnienia doktorantom fakultatywnych zajęć rozwijających ich umiejętności dydaktyczne i zawodowe, przygotowujących

3 III Ogólnopolska Konferencja Dydaktyki Akademickiej, „Ideatorium” (2015), Konferencja Dydaktyczna w UEP (2015), planowana II Konferencja „Ars Docendi – rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich i doktorantów” (2016).

ich do roli nauczyciela akademickiego, w szczególności w zakresie metodyki zajęć dydaktycznych i technologii informacyjnych wykorzystywanych w kształceniu studentów. Wprowadzenie do programów studiów doktoranckich kilku (8–10) godzin zajęć poświęconych dydaktyce akademickiej pozwala najczęściej jedynie zasygnalizować podstawy teoretyczne i założenia najnowszych koncepcji pedagogicznych w nauczaniu na poziomie wyższym, pokazując pewną specyfikę kształcenia uniwersyteckiego, z zarysowaniem mapy dalszego rozwoju kompetencji adeptów sztuki nauczania. Zajęcia te mogą przede wszystkim zainspirować i uświadomić wielu nauczycielom potrzebę ustawicznego rozwoju umiejętności dydaktycznych.

Warto jednak zwrócić uwagę, iż systemowym wsparciem w rozwijaniu kompetencji do nauczania powinni być objęci nie tylko nauczyciele rozpoczynający pracę dydaktyczną, ale także ci, którzy w tym zawodzie są od wielu lat. Wśród nich są tacy, którzy z różnych powodów osiągają niskie oceny w ankietach studenckich, borykają się na przykład z problemami metodycznymi podczas prowadzenia zajęć czy też z właściwym budowaniem relacji ze studentami. Wsparcia potrzebują także nauczyciele, którzy są dobrymi dydaktykami, ale poszukują inspiracji i wiedzy na temat innowacyjnych rozwiązań, chcąc w pełni wykorzystać swój potencjał. Nauczyciele potrzebują także różnych form i metod wspierania i doskonalenia zawodowego. Na tego typu potrzeby na świecie odpowiadają centra dydaktyki akademickiej, nazywane też centrami rozwoju kompetencji dydaktycznych. Lokowane są w uczelniach wyższych, będąc najczęściej międzywydziałowymi lub uczelnianymi jednostkami naukowo-dydaktycznymi.

Pierwsze z nich powstawały w latach 80. ubiegłego wieku w Skandynawii, Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, obecnie funkcjonują także m.in. w takich państwach, jak: Irlandia, Niemcy, Belgia czy Holandia (por. Simon, Pleschová, 2013). Poza Europą są rozwijane w Australii i Kanadzie (Knapper, 2013). W uczelniach tych istnieją wypracowane przez lata systemy rozwijania i nagradzania umiejętności dydaktycznych nauczycieli, będące wzorcem dla nowych, dopiero co powstających ośrodków. W Polsce unikalne w skali kraju jest Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi” na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Kształt i zadania centrów (zwłaszcza tych z dłuższą historią) ewoluowały przez lata. Współczesny trend, wynikający także z rozwoju myśli pedagogicznej, zmierza w kierunku kształtowania u nauczycieli podejścia do prowadzenia zajęć, wykorzystującego nie tylko sprawdzony warsztat dydaktyczny z repertuarem odpowiednich umiejętności prowadzenia zajęć, ale także wiedzą pedagogiczną w tym zakresie oraz unaukowane podejście do akademickiego procesu kształcenia. Obejmuje również prowadzenie badań nad dydaktyką akademicką z dzieleniem się i upublicznianiem ich wyników. Przyjęcie takiej perspektywy oznacza, iż działalność centrów dydaktyki

akademickiej nie sprowadza się jedynie do świadczenia wykładowcom usług dydaktyczno-metodycznych, takich jak: szkolenia, doradztwo, hospitacje zajęć itd., choć jest jej ważnym filarem. Unaukowanie polega na tym, iż – po pierwsze – pracownicy centrów prowadzą badania pedagogiczne nad uczeniem się i nauczaniem w szkole wyższej, rolą, kompetencjami zawodowymi nauczycieli akademickich, rozwijając naukową subdyscyplinę, jaką jest dydaktyka akademicka. Po drugie, do podejmowania działalności empirycznej w obszarze dydaktyk szczegółowych zachęceni są sami beneficjenci centrum – nauczyciele akademicy, którzy w ramach rozwoju swoich kompetencji do nauczania mogą projektować i prowadzić badania, łączące wiedzę specjalistyczną w danej dziedzinie z wiedzą pedagogiczną. Unaukowanie w tym sensie objawia się w upublicznianiu prac oraz warsztatem rozwoju pedagogicznego z wiedzą specjalistyczną w danej dziedzinie, poddawaniu ich ocenie, prezentowaniu doniesień teoretyczno-badawczych na konferencjach, pisaniu prac naukowo-dydaktycznych (Shulman, 2000, za: Kreber, 2006).

Integracja i wzajemne uzupełnianie się badań naukowych, praktyki akademickiej i metodyki kształcenia sprawiają, że proponowane nauczycielom lub wspólnie wypracowywane rozwiązania dydaktyczne (np. poprzez badania w działaniu) nie bazują jedynie na intuicji lub podręcznikowej wiedzy o dydaktyce, ale mają uzasadnione podstawy teoretyczne (naukowe) i oparte są na wynikach prowadzonych badań osadzonych w lokalnym kontekście.

Zadania centrów dydaktyki akademickiej

Zgodnie z tym, co podaje J. Q. Woods (za: Padro, 2010, s. 3), centra rozwoju dydaktyki akademickiej pełnią następujące kluczowe funkcje:

- dostarczanie sprzężenia zwrotnego nauczycielom akademickim na temat ich nauczania;
- pomaganie nauczycielom w doskonaleniu zmian w ich dotychczasowym warsztacie pracy dydaktycznej;
- wprowadzanie zmian poprzez oferowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych;
- ocenianie wpływu, jakie wywarły wprowadzone zmiany na kształtowanie kompetencji u studentów.

Analiza wielu stron internetowych i statutów uniwersyteckich centrów doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli⁴, a także studia literaturowe pozwalają

4 Między innymi Centre for Educational Development – Lund University, Szwecja; Centre for Learning and Knowledge – Karolinska Institutet, Szwecja; Centre for Research and Development of Higher Education – Helsinki University, Finlandia; Unit for University Pedagogy

wyróżnić powtarzające się zadania (Simon, Pleschová, 2013; por. Padró, 2010; Roberts, 2013), do których należą:

1. Organizacja kursów wprowadzających dla doktorantów i nauczycieli akademickich – szkolenia realizowane w różnym zakresie godzinowym, od krótszych form kilkudniowych po bardziej kompleksowe przygotowanie – kursy semestralne lub roczne, czego przykładem są np. praktyki belgijskie (Simon, Pleschová, 2013)⁵. Celem kursów wprowadzających jest przygotowanie młodej kadry do prowadzenia zajęć dydaktycznych, zapoznanie z wiedzą psychopedagogiczną oraz ukształtowanie umiejętności projektowania i prowadzenia zajęć na poziomie uniwersyteckim. Niekiedy wspomniane szkolenia mają charakter modułowy, gdzie poza bazowymi kompetencjami do nauczania zarysowuje się także obszary i kierunki rozwoju początkujących nauczycieli akademickich, tak by w bardziej elastyczny sposób, dostosowany do aktualnych potrzeb i możliwości, mogli oni planować własne doskonalenie i udział w kolejnych kursach tematycznych.

2. Organizacja doskonalących szkoleń tematycznych dla doktorantów i nauczycieli akademickich – kierowanych do nauczycieli akademickich jako uzupełniające podstawowe przygotowanie pedagogiczne. Z reguły są to krótsze formy (1–3 dni), ukierunkowane na rozwój konkretnych umiejętności, zorientowane tematycznie.

3. Inicjowanie procesów rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w formie doradztwa metodycznego, mentoringu i coachingu – to indywidualne konsultacje z metodykiem kształcenia, który po przeanalizowaniu problemowej sytuacji może udzielić konkretnych rad i wskazówek związanych z realizacją procesu dydaktycznego, pomóc zbudować relację z mentorem lub też umiejętnie kierować procesem rozwoju nauczyciela poprzez zastosowanie metod i narzędzi coachingowych. Szczególną cechą tej formy rozwoju jest potrzeba zbudowania odpowiedniej relacji, opartej na zaufaniu i otwartości (por. Sajdak, 2015).

4. Prowadzenie i wsparcie w zakresie hospitacji zajęć – współcześnie wyróżnia się kilka modeli hospitacji zajęć, odchodząc od modelu ewaluacyjnego (oceniającego, pełniącego funkcję personalną) na rzecz hospitacji koleżeńskich i ukierunko-

– University of Turku, Finlandia; Centre for Teaching and Learning – Aarhus University, Dania; Center for Teaching and Learning – Central European University, Węgry; Department of Educational Research and Development – Maastricht University, School of Business and Economics, Holandia; Zentrum für Lehre und Weiterbildung – Universität Stuttgart, Niemcy; Teaching and Learning Centre – University College Cork, Irlandia; Centre for Teaching and Learning – University of Windsor, Kanada; Teaching Support Centre – The University of Western Ontario, Kanada; Centre of Teaching – University of Iceland, Islandia.

⁵ W książce prezentowane są studia przypadków narodowych rozwiązań w zakresie wspierania i rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich (m.in. różne propozycje kursów i szkoleń).

wanych na rozwój. Celem jest pobudzenie do refleksji hospitowanego nauczyciela na temat uczenia się studentów, a także pobudzenie motywacji do rozwoju i wdrażania ewentualnych zmian do praktyki nauczania (Wach-Kąkolewicz, 2015).

5. Doradztwo w zakresie infrastruktury dydaktycznej i organizacji przestrzeni edukacyjnej – ten rodzaj wsparcia może być kierowany indywidualnie do nauczycieli, ale przede wszystkim do władz uczelni i decydentów odpowiedzialnych za wyposażanie sal w meble i urządzenia medialne. Warto w tym miejscu podkreślić, że odpowiednio zaprojektowane sale dydaktyczne są istotnym czynnikiem efektywności dydaktycznej oraz sprzyjają realizacji założeń współczesnych koncepcji i teorii uczenia się – nauczania (Oblinger, 2006).

6. Promowanie i popularyzacja dobrych praktyk dydaktycznych – działania związane z tym zadaniem są szczególnie ważne z punktu widzenia kształtowania odpowiednich postaw nauczycieli w kierunku kultury uczelni zorientowanej produktywnie, podkreślającej nie tylko rozwój kompetencji naukowych, ale również wagę kompetencji do nauczania. Zatem istotne jest organizowanie spotkań, wystaw, konferencji dydaktycznych, promujących zarówno innowacyjne działania dydaktyczne, rezultaty uczelnianych i międzynarodowych projektów edukacyjnych, jak też popularyzację w środowisku akademickim tzw. dobrych praktyk (Sajdak, 2015). Ważnym sposobem, wpisującym się w tak rozumiane aktywności, jest także promowanie publikacji o charakterze dydaktycznym.

7. Promowanie nagradzania nauczycieli za rozwój kompetencji do nauczania – w niektórych ośrodkach rozwoju dydaktyki akademickiej, zwłaszcza w Skandynawii, pracownicy centrów w ramach swoich zadań są odpowiedzialni za diagnozowanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli (np. na podstawie portfolio nauczycielskiego, rozmowy czy hospitacji zajęć), nominując nauczycieli do uzyskania prestiżowego tytułu „doskonałego dydaktyka” i nagrody finansowej, co motywuje nauczycieli, ukazując im, że dydaktyka w świecie uniwersyteckim też jest doceniana (Ryegård i wsp., 2010; Sajdak, 2015).

8. Współpraca z innymi ośrodkami rozwoju dydaktyki akademickiej – ważną determinantą rozwoju zawodowego nauczycieli jest poszerzanie kompetencji pracowników centrum, czyli tzw. metodyków kształcenia, doradców metodycznych. Profesjonalizacja metodyków kształcenia i ich rozwój możliwe są m.in. dzięki współpracy z innymi ośrodkami, wymianie doświadczeń, wspólnym prowadzeniu badań, popularyzowaniu dobrych praktyk.

9. Prowadzenie badań naukowych w zakresie akademickiego uczenia się i nauczania – co pozwoli na przyjęcie unaukowanego podejścia do akademickiego kształcenia i wyjście poza działanie instrumentalne i techniczno-usługowe. Prowadzenie badań sprzyja doskonaleniu praktyki nauczania, poszerzając perspektywę

analizowania rzeczywistości dydaktycznej, bazując nie tylko na intuicji, dobrych praktykach i propozycjach podręcznikowych, ale i na wynikach badań empirycznych. Ciekawą propozycją nakierowaną na rozwój kompetencji nauczycieli akademickich są badania w działaniu, które podejmuje nauczyciele jako badacze we własnym kontekście społecznym. W zastanej rzeczywistości, której są uczestnikami, dostrzegają i formułują problemy badawcze, diagnozują sytuację i projektują przedsięwzięcia ukierunkowane na poprawę jakości działania w jej obrębie, wdrażają rozwiązania, monitorują i dokonują ewaluacji (zob. Červinková, Gołębiak, 2013).

10. Udział w konferencjach oraz publikowanie w obszarze dydaktyki akademickiej – w celu dzielenia się uzyskanymi rezultatami poznawczymi i empirycznymi. Problematykę dydaktyki akademickiej i profesjonalnego rozwoju nauczycieli uniwersyteckich eksplorują różne organizacje o zasięgu międzynarodowym, wśród których należy wymienić The International Consortium for Educational Development (ICED) oraz The International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL), organizujące konferencje, prowadzące fora i listy dyskusyjne, a także wydające czasopisma naukowe. W ostatnich latach także w Polsce wyraźnie wzrosło zainteresowanie tą formą doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli, o czym wcześniej już wspomniano.

Powyższa lista nie wyczerpuje propozycji aktywności podejmowanych w ramach działania centrum. Często zakres oraz specyfika realizowanych zadań zależą od wielkości, charakteru i tradycji uczelni, celu, historii oraz natury kierunków kształcenia, a także zainteresowań, umiejętności oraz cech osobowościowych pracowników zaangażowanych w tworzenie i funkcjonowanie centrum (Gaff, 1975, za: Padro, 2010). Ważnym czynnikiem warunkującym także rodzaj zadań ośrodków doskonalenia dydaktyki akademickiej jest prawo obowiązujące w danym kraju lub wewnętrzne regulacje uczelni.

Podsumowanie

Przedstawiona analiza pokazuje, że centra dydaktyki akademickiej mogą pełnić w strukturze uczelni ważną rolę we wspieraniu rozwoju kompetencji profesjonalnych nauczycieli akademickich, być rodzajem katalizatora w procesie zmiany, zajmując się obszarem zaniedbanym i niedostatecznie docenianym przez świat uniwersytecki. Praktyka uczelni zagranicznych wskazuje, że mające już kilkudziesięcioletnią tradycję ośrodki realizują zadania zorientowane na kształtowanie kultury organizacyjnej uczelni nastawionej prodydaktycznie i dostrzegającej znaczenie przygotowania nauczycieli do roli zawodowej oraz ustawicznego wspierania ich w tym procesie poprzez stosowanie różnych form i metod oddziaływania.

Współcześnie przechodzi się od koncepcji nauczania do uczenia się (Boyer, 1991, za: Roberts, 2013). Oznacza to przedefiniowanie roli nauczyciela w kierunku wspierania, moderowania, facylitacji i koncentracji na uczącym się i jego potrzebach rozwojowych, warunkuje cele, zadania i sposób ich realizacji. Większość centrów rozwoju dydaktyki akademickiej, podążając tropami wyznaczonymi przez myśl pedagogiczną, zasadza się na triadzie WSPARCIE – POUFNOŚĆ – DOBROWOLNOŚĆ (Center for Teaching and Learning, 2016). W praktyce oznacza to, że centra oferują możliwości rozwoju, wspomagając nauczycieli w doskonaleniu, i zamiast oceniania proponują towarzyszenie, pomoc w diagnozowaniu trudności, refleksyjne analizowanie problemów i poszukiwanie konstruktywnych, alternatywnych rozwiązań.

Praca metodyków kształcenia z nauczycielami akademickimi często oparta jest na całkowitej poufności, co w praktyce oznacza, że indywidualne dyskusje i obserwacje zajęć objęte są tajemnicą, a ich wyniki nie są przedkładane przełożonym czy decydentom, chyba że cel diagnozy lub hospitacji związany jest z rekrutacją na stanowisko lub podlega kryteriom konkursowym, np. na „doskonałego dydaktyka”. Poufność, zaufanie, otwartość w relacjach mają ogromne znaczenie w procesie rozwoju, ponieważ skłaniają nauczycieli do dzielenia się swoimi trudnościami, czasem nawet obnażania nauczycielskiej niedoskonałości, by w interakcji z metodykiem wyzwolić refleksję nad działaniem oraz skonstruować jego plan naprawczy.

Ostatnim elementem jest dobrowolność uczestnictwa w programach oferowanych przez centrum, przy zastrzeżeniu, że w wielu uczelniach posiadanie przygotowania pedagogicznego jest obligatoryjne. Dobrowolność rozumiana jest co najmniej jako autonomiczne podejmowanie decyzji co do wyboru formy i metod doskonalenia, a także czasu na nie przeznaczanego. W większości ośrodków oferta kierowana jest do tych nauczycieli, którzy czują potrzebę rozwijania swoich kompetencji, chcą wsparcia, pomocy lub inspiracji i sami na to wsparcie się decydują.

W Polsce dotychczasowe doświadczenia wskazują raczej, że nauczyciele akademicy nie są objęci żadnymi systemowymi/instytucjonalnymi rozwiązaniami, oferowanymi na różnych etapach rozwoju zawodowego. Do uprzywilejowanej grupy należą z reguły doktoranci i zaczynający pracę nauczyciele akademicy. Tylko w niektórych uczelniach pojawiają się incydentalne aktywności (szkolenia, kursy, konferencje), które jednak nie są w stałej ofercie i organizowane są często *ad hoc* bez badania rzeczywistych potrzeb szkoleniowych, preferencji jej potencjalnych uczestników w zakresie metod i form czy też przydatności proponowanych rozwiązań⁶. Takie działania jednak są bardzo cenne i powinny być rozwijane oraz przekształcane

6 Opinie i wnioski sformułowane na podstawie wygłaszanych referatów oraz udziału w licznych dyskusjach i debatach prowadzonych podczas konferencji poświęconych dydaktyce akademickiej w Polsce.

w stałe, bardziej systemowe wsparcie, realizowane pod szyldem centrów dydaktycznych. Wydaje się zatem, że jesteśmy na początku tej drogi i wiele w tym zakresie jest do zrobienia. Równolegle wraz z organizowaniem różnych aktywności rozwojowych, kluczowe jest zmienianie postaw nauczycieli i władz uczelni w kierunku poszerzonej profesjonalności, doceniającej i nagradzającej nie tylko osiągnięcia naukowe, ale także kompetencje dydaktyczne.

Literatura

- Appelgren K., Giertz B. (2010), Pedagogical Competence – A Key to Pedagogical Development and Quality in Higher Education, w Ryegård Å., Apelgren K., Olsson T., *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Uppsala, Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
- Arends R. I. (1995), *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Center for Teaching and Learning, CEU (2016), dostęp 20 stycznia 2016, <<https://ctl.ceu.edu>>.
- Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi” Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (2016), dostęp 20 stycznia 2016, <<http://www.arsdocendi.uj.edu.pl/>>.
- Červinková H., Gołębiak D., red. (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej, w Dudzikowa M., Kostusiewicz A. A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku.
- Denek K. (2011), Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje, *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, nr 3.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań, Wyd. Naukowe UAM.
- Gołębiak B. D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wrocław, DSW.
- Gołębiak B. D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań Wyd. Edytor.
- Knapper Ch. (2013), The Impact of Training on Teacher Effectiveness: Canadian Practices and Policies, w Simon E., Pleschová G. (red.), *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact, and Future Trends*, Routledge Taylor & Francis Group, New York, London.
- Kreber C. (2002), Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching, *Innovative Higher Education*, nr 1 (27).

- Kreber C. (2006), Developing the Scholarship of Teaching Through Transformative Learning, *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, nr 1 (6).
- Kwaśnica R. (2004), Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, w Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. II, Warszawa, Wyd. Naukowe PWN.
- Oblinger D. G., red. (2006), *Learning spaces*, Educause, dostęp 20 stycznia 2016, <www.educause.edu/learningspaces>.
- Padró F. F. (2010), University Centers of Teaching and Learning. A New Imperative, *Quality Approaches in Higher Education. A Supplement to The Journal for Quality and Participation*, nr 1 (1).
- Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*, June 2013, High Level Group on the Modernisation of Higher Education, dostęp 20 stycznia 2016, <http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf>.
- Roberts K. J. (2013), A Model for a Center for Teaching and Learning Excellence. A Catalyst for Program Improvement in Developing Institutions, *Excellence in Higher Education*, nr 2 (4).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich.
- Ryegård A., Apelgren K., Olsson T., red. (2010), *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Uppsala, Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
- Sajdak A. (2015), Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk, *Studia Oeconomica Posnaniensia*, nr 5 (3).
- Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków, Wyd. Impuls.
- Schön D. S. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- Simon E., Pleschová G. (red.) (2013), *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact, and Future Trends*, New York, London, Routledge Taylor & Francis Group.
- Strykowski W. (2003), Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy, w Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań, Wyd. eMPI2.
- Szempruch J. (2011), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków, Wyd. Impuls.
- Taraszkiewicz M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań, Wydawnictwo ARKA.
- Thomson K. (2015), Informal Conversations about Teaching and Their Relationship to a Formal Development Program: Learning Opportunities for Novice and Mid-Career Academics, *International Journal for Academic Development*, vol. 20, nr 2.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym.

Wach-Kąkolewicz A. (2013), Kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich – potrzeby i działania, *Neodidagmata*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, nr 35.

Wach-Kąkolewicz A. (2015), Hospitacje zajęć ukierunkowane na wspieranie rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich, *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, nr 2 (36).

Center for Academic Excellence as a Catalyst for Teaching Competence Development

Summary

This article aims to outline the role centers for academic excellence play in the process of developing teaching competence in higher education. The intention is to show the idea of such centers—their goals and tasks in supporting academics in their professional development. Therefore, the goal is to portrait the modern understanding of the teaching competence of academics, showing main areas, assessment criteria, as well as the ways in which teachers perceive their didactic improvement. With this in mind, the paper presents the concept of centers for academic excellence, at the same time providing arguments and justifications for creating systemic, institutional professional development support for university teachers, including Polish ones. The article puts forward the proposition that these kinds of centers might serve as a catalyst for teaching skill development.

A n n a W a c h - K ą k o l e w i c z – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji i Rozwoju Kadr na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. Kierownik Uczelnianego Kursu Pedagogicznego dla Młodej Kadry UEP. Jej zainteresowania naukowe obejmują problematykę rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich, zagadnienia jakości kształcenia oraz nauczania i uczenia się w szkole wyższej. Inicjatorka i organizatorka aktywności wspierających rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli w swojej uczelni.