

Ars Docendi UJ

KONFERENCJA

III Konferencja „Ars Docendi – rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich i doktorantów” – edycja 2018

Termin: 10 grudnia 2018 r.

Program:

SESJA I. PRZYKŁADY DOBREJ PRAKTYKI	2
SESJA II. DOSKONALENIE KOMPETENCJI DYDAKTYCZNYCH NAUCZYCIELI AKADEMICKICH	3
SESJA III. DOSKONALENIE KOMPETENCJI DYDAKTYCZNYCH DOKTORANTÓW ORAZ ŚCIEŻKA KARIERY DYDAKTYCZNEJ	11
SESJA POSTEROWA	17

SESJA I. PRZYKŁADY DOBREJ PRAKTYKI

W trakcie sesji I odbędzie się wykład otwierający oraz panel dyskusyjny. Streszczenia wystąpień znajdują się poniżej.

Wykład otwierający: Teaching in a research university: initiatives to promote excellence in both fundamental academic missions

prof. Philippe Emplit (Université Libre de Bruxelles)

Prezentacja

The full recognition of teaching activities and pedagogical initiatives of academics in a research university sometimes remains a challenge. A way Université libre de Bruxelles (ULB) has tackled this difficulty has been to initiate an institutional and holistic approach to teaching support activities, based on a clear institutional mission statement, i.e. a Teaching & Learning Charter, endorsed not only by academic authorities but also by all university stakeholders. But, adopting such a document could remain wishful thinking without concrete and coordinated actions from Teaching & Learning Services and several general departments, including Library & Scientific information, Communication Services, Quality Cell, We will present some illustrative examples of recent ULB initiatives for improving teaching, in a quality-driven approach, and underline, every time it is pertinent, the way a real parallel can be made between research and teaching, as two very similar and cross-fertilizing facets of a unique position, the one of instructor at university level.*

**Teaching & Learning Services regroup IT staff dedicated to T&L applications including the learning management system, technical staff dedicated to the multimedia equipment of the T&L spaces, and faculty developers in charge of initial pedagogical training of instructors, support to pedagogical innovation, and support to hybrid and online lecturing.*

Panel dyskusyjny: Jak docenić dydaktykę akademicką?

Prowadzenie: prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz (Uniwersytet Jagielloński)

W panelu wezmą udział:

- prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska, Prorektor ds. studenckich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
- prof. dr hab. Ryszard Koziołek, Prorektor ds. Kształcenia i Studentów Uniwersytetu Śląskiego,
- dr hab. Jolanta Choińska-Mika, prof. UW, Prorektor ds. studentów i jakości kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego,
- dr hab. Justyna Bugaj, Pełnomocnik Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. jakości kształcenia.

Zaproszeni do panelu prorektorzy, zajmujący się jakością kształcenia na swoich uczelniach, porównają dotychczasowe **sposoby oceniania kompetencji dydaktycznych wykładowców** na różnych uniwersytetach. Jakie metody ewaluacji pracy nauczycieli akademickich stosują poszczególne uczelnie?

Które z nich są warte rekomendacji? Jaki mają one wpływ na postrzeganie akademickiego nauczania w kategoriach sztuki, rzemiosła, wyzwania lub przykrego obowiązku?

Paneliści przedstawią swoje **spojrzenie na kwestię dydaktycznej ścieżki kariery akademickiej** w aspekcie związanych z nią wątpliwości, obaw, szans i możliwości. Ustawa 2.0 mocno podkreśla autonomię uczelni, ale jednocześnie wprowadza – budzącą niepokój części środowiska akademickiego – nową ścieżkę profesury dydaktycznej. Jakie kryteria powinni spełniać, by ich stanowiska były porównywalne w różnych uczelniach i nie budziły kontrowersji? Jak docenić wybitnych dydaktyków i promować jakość kształcenia?

Przedmiotem dyskusji będą także **wymogi Komisji Europejskiej w zakresie obowiązku stałego podnoszenia kompetencji dydaktycznych wykładowców**. Paneliści wymienią doświadczenia na temat dotychczasowych lub planowanych sposobów doskonalenia kadry akademickiej w poszczególnych uczelniach i spróbują odpowiedzieć na pytanie, jak można motywować naukowców do poświęcenia czasu i wysiłku na rozwój kompetencji dydaktycznych.

SESJA II. DOSKONALENIE KOMPETENCJI DYDAKTYCZNYCH NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

W trakcie sesji II prelegenci zaprezentują wystąpienia dotyczące doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Streszczenia wystąpień znajdują się poniżej.

Skuteczne i nieskuteczne pomysły na rozwój kompetencji dydaktycznych doktorantów i nauczycieli akademickich

dr Iwona Maciejowska (Uniwersytet Jagielloński)

Prezentacja

Od lat 90-tych ubiegłego stulecia pojawiają się w świecie publikacje analizujące skuteczność różnych form rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. W prezentacji zostaną omówione wyniki tych badań oraz doświadczenia zebrane w ciągu 14 lat funkcjonowania, skierowanych do wykładowców i doktorantów, warsztatów Ars Docendi na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Marchant, Gonzales i Faure (2017) wykazali, że jeśli nauczyciel akademicki zrealizował program długoterminowego przygotowania pedagogicznego (60 ECTS), jego studenci zmieniali stosunek do nauki, uczyli się bardziej głęboko, nie ograniczali się do nauki pamięciowej. Podobnie fińskie badaczki twierdzą, że efekty dają tylko szkolenia długofalowe, rozłożone w czasie na co najmniej jeden rok (30 ECTS), pozwalające na zmiany w postawach nauczycieli (Postareff et al., 2007). Autorki zdecydowanie rekomendują najpierw włożenie wysiłku w zmianę koncepcji nauczania u uczestników programu (np. wprowadzenie SCL), a dopiero w kolejnym etapie poznanie nowych technik, metod itd. Zwracają uwagę na fakt, że proces rozwoju kompetencji nie jest liniowy, ani bezproblemowy. Wykazały, że po krótkim szkoleniu poczucie własnej skuteczności w roli nauczyciela akademickiego (self-efficacy) może zmaleć, o czym warto uprzedzić uczestników (Postareff et al., 2008).

Generalnie badacze są zgodni, że dobrze jest rozpocząć proces rozwoju kompetencji od ogólnych refleksji nad kształceniem akademickim, rolą i zakresem odpowiedzialności studentów i nauczycieli itd. Jednak szkolenia pedagogiczne nie mogą być zbyt ogólne, przeteoretyzowane, odległe od rzeczywistości

edukacyjnej uczestników. Dobrze sprawdza się następnie ich wzbogacenie o kursy bliższe dydaktyce kierunku, na którym prowadzi zajęcia nauczyciel.

Oдалen ze współpracownikami są zdania, że najlepsze efekty przynoszą szkolenia nauczycieli o krótkim, ale nie zerowym czasie pracy na uczelni, pomiędzy rokiem a trzema latami doświadczenia edukacyjnego (Oдалen et al., 2018). Posiadanie pierwszych doświadczeń ułatwia refleksję nad rolą nauczyciela akademickiego oraz odniesienie poruszanych kwestii do znanych z autopsji sytuacji dydaktycznych. Niestety dłuższy staż powoduje „nasiąknięcie” typowymi dla własnej jednostki, niekoniecznie wskazanymi z punktu widzenia dydaktyki akademickiej zwyczajami, manierami, tradycyjnym sposobem myślenia. W klasycznej już pracy Gibbs & Coffey (2004) także preferują podjęcie przygotowania dydaktycznego na początku kariery akademickiej. Badając szkolenia na 22 uniwersytetach w 8 krajach wykazali oni, że w grupie kontrolnej nauczycieli, którzy nie rozpoczęli żadnego szkolenia, w ciągu kilku pierwszych lat pracy nastąpiły negatywne zmiany. Autorzy artykułu również wiążą je z oddziaływaniem macierzystych zakładów czy instytutów, na których nie tylko nie ceni się innowacji dydaktycznych, ale nawet dydaktyki jako takiej, a nacisk kładziony jest wyłącznie na osiągnięcia naukowe.

Badacze zgadzają się, że nie można ignorować specyfiki poszczególnych wydziałów (Oleson i Hora, 2014). Na przykład, w naukach ścisłych i przyrodniczych dość powszechne jest przekonanie, że nauczycielem człowiek się rodzi, że to rodzaj daru, talentu, a za tym następuje powszechny brak zaufania do sensowności uczestnictwa w programie rozwoju kompetencji. Nauczyciele, ich koledzy i przełożeni reprezentujący nauki ścisłe częściej są przekonani do wartości „przekazywania informacji” jako głównego celu kształcenia (MCalpine, Weston, 1999).

Dobre efekty w procesie rozwoju zawodowego daje praca w grupach o zróżnicowanym doświadczeniu, co wykazała Linda Darling-Hammond już w roku 1998, natomiast autorka prezentacji miała możliwość obserwacji w przypadku warsztatów Ars Docendi. To, czego brakuje w polskiej rzeczywistości, to prowadzenie przez nauczycieli wszystkich poziomów edukacyjnych na własnych zajęciach tzw. badań w działaniu, zamiast prezentowania im gotowych recept opracowanych przez inne osoby, zwykle w innym kontekście (Darling-Hammond, 1998).

Jednym z najważniejszych wskazówek dla organizatorów różnorodnych form rozwoju kompetencji jest konieczność zapewnienia w ich pracy tak wysokich standardów kształcenia, jak w przypadku nauczania studentów (Oleson i Hora, 2014), co m.in. oznacza oparcie się pokusie, by o metodach aktywizujących uczyć za pomocą wykładu, bo przecież „w ten sposób przekaze się więcej wiedzy w krótszym czasie”.

Bibliografia:

- Darling-Hammond, L. (1998) *Teacher Learning That Supports Student Learning*. *Educational Leadership*, 55, 1-8
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100
- Marchant, J., González, C., Fauré, J. (2018) *The impact of a university teaching development programme on student approaches to studying and learning experience: evidence from Chile*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:5, 697-709
- Mcalpine L., Weston, C. (2000), *Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning*, *Instructional Science*, 28, 363-385

- Oleson, A., Hora, M. T. (2014) *Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices*, *Higher Education*, 68, 1, 29-45
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G.O., Schaffer, J.K., Fogelgren, M. (2018) *Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities*, *Higher Education Research & Development*, 1-15
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007) *The effect of pedagogical training on teaching in higher education*, *Teaching and Teacher Education*. 23, 5, 557-57
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008) *A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education*, *Higher Education*. 56, 1, 29-43

Profesjonalizacja postaw społecznych nauczycieli akademickich – zasadność, cele i praktyka

dr Beata Karpińska-Musiał (Uniwersytet Gdański)

Prezentacja

Swoisty zgiełk terminologiczny, założeniowy oraz ideowy panujący wokół tzw. Konstytucji dla Nauki (Ustawy 2.0) u progu jej wdrażania dotyka bardzo szerokiego spektrum zagadnień związanych z szeroko rozumianą doskonałością i jakością w szkolnictwie wyższym. Podnoszenie lub utrzymywanie najwyższej jakości rozpatruje się przede wszystkim w kontekście kształcenia, które jako proces edukacji formalnej zachodzącej w murach uczelni wyższej implikuje zarówno posunięcia instytucjonalne, związane ze strukturą instytucji, prawideł jej funkcjonowania, jak też te dotyczące bezpośrednio kultury jakości oraz funkcjonowania społeczności akademickiej w jej wymiarze kompetencyjnym. Profesjonalizacja kompetencji nauczycieli akademickich budzi emocje zarówno wśród badaczy i autorów licznych publikacji naukowych, jak i dydaktyków-praktyków, zmagających się z rosnącą skalą wymagań administracyjno-dydaktycznych i – niejednokrotnie równocześnie – naukowych. W proponowanym wystąpieniu proponuję, wpisując się w tematykę rozwijania i wspierania kompetencji wykładowców i doktorantów, pochylić się nad szczególnego rodzaju umiejętnością akademicką, jaką jest kompetencja społeczna, czyli postawa (attitude). W jego ramach postawię następujące pytania:

- 1) *Jakie uzasadnienie znajdujemy dla rozwijania postawy społecznej u nauczycieli akademickich i jak można podjąć próbę zdefiniowania jej komponentów? Czym jest postawa akademicka w kontekście jakości dydaktyki?*
- 2) *Dlaczego warto inwestować czas (i fundusze?) w rozwój postawy społecznej, znając jej składowe oraz potencjał dydaktyczno-naukowy? (czyli słowo o celach krótko- i długoterminowych takiego działania);*
- 3) *I w końcu: jak wyglądać mogłaby praktyka takiego kierunku działań w obliczu istniejącego status quo? (w tym jakie napotykamy trudności lub ułatwienia, a także jak umiemy lub nie umiemy wykorzystać istniejącego już w instytucji potencjału).*

Podejmując próbę krótkiego komunikatu na temat wagi i dużej istotności kształcenia postaw wśród nauczycieli akademickich (a w konsekwencji wśród studentów i doktorantów), zamierzam powołać się na swoje doświadczenie jako badaczki edukacji spersonalizowanej i obserwatorce uczenia się organizacyjnego w instytucji uniwersytetu (Karpińska-Musiał, 2016). Uniwersytet Gdański jest beneficjentem między innymi projektu wdrożeń tutoringu akademickiego na Wydziale Filologicznym,

którym miałam przyjemność kierować w latach 2014-2016, a także inicjatorem wielu działań na rzecz podnoszenia jakości kształcenia na poziomie ogólnouczelnianym (Karpińska-Musiał i Zieliński, 2018). Jest to jednak przede wszystkim, jeśli nie wyłącznie, działanie w kierunku doskonalenia kompetencji dydaktycznych. W tym procesie, postawa społeczna nie widnieje ani jako temat warsztatów doskonalących, ani jako autentyczny przykład modelowania. Tymczasem wydaje się być kluczem do akademickiego współdziałania naukowego i dydaktycznego, które jest silnym czynnikiem motywacyjnym dla modelowania postaw poznawczych i naukowych wśród studentów. Jest tym samym podstawą do podnoszenia jakości kształcenia oraz współpracy w organizacji, jaką stanowi uniwersytet, jednak w kierunku niejako odwrotnym do procesu obserwowanego od lat 80-tych XX wieku. Wówczas zauważano ewolucję od „dominacji kultury jakości do rozwoju sformalizowanego administrowania jakością kształcenia, w którym powstaje system formalnych procedur i procesów wspomagający doskonalenie kształcenia” (Sułkowski, 2016, p.92). W czasie przesylenia formalnymi narzędziami polityki jakości, warto zwrócić uwagę z powrotem na kulturę jakości, w której jako cel naczelny jawi się żywotność wspólnoty naukowej (the vitality of the community; Sułkowski, 2016, p.140).

Bibliografia:

- Karpińska-Musiał, B. (2016). *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja - dydaktyka – tutor*. Kraków: Libron.
- Karpińska-Musiał, B. i M. Zieliński (2018). *Nauczyciele nauczycielom: Centrum Tutorów, Laboratorium Inicjatyw Dydaktycznych oraz Doktoratorium Uniwersytetu Gdańskiego*. W: I. Maciejowska, A. i A. Sajdak-Burska (red.), *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego (s.23-34).
- Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: PWN SA.

Psychospołeczne pułapki rozwoju nauczyciela akademickiego w roli dydaktyka

dr hab. Anna Sajdak-Burska (Uniwersytet Jagielloński)

Prezentacja

W wystąpieniu autorka podejmuje problem naturalnych etapów w rozwoju nauczyciela w roli dydaktyka, z którymi związanych jest wiele problemów natury psychospołecznej. Podstawą teoretyczną czynionych analiz jest oś rozwoju autonomii moralnej wg L. Kohlberga. Stadium przedkonwencjonalne związane jest z wchodzeniem w rolę zawodową. W fazie tej nauczyciel naśladuje zachowania i działania, które uznaje za typowe i dominujące w otoczeniu. Kopiuje przede wszystkim te zachowania, które są dla niego wzorcowe, które spotykają się z aprobatą środowiska. Rozpoznaje je na podstawie reakcji innych – kolegów i przełożonych, zachowania te nie spotykają się z naganą, jest na nieprzychylnie otoczenia. Nauczyciel w tym stadium nie docieka uzasadnień stosowanych rozwiązań, nie stawia pytań o sens działania ani nie podważa naśladowanego wzorca. Stadium przedkonwencjonalne oznacza, iż na poziomie świadomości nauczyciel jest niejako „przed konwencją”. Nie stara się jej zrozumieć, ale raczej chce się „upodobnić do otoczenia”. Celem pracy jest dostosowanie się do środowiska, minimalizacja wysiłku oraz maksymalizacja gratyfikacji. W odniesieniu do nauczyciela akademickiego stadium przedkonwencjonalne charakteryzować się może podejmowaniem działań wynikających z uprzednich, zdobytych na własnej ścieżce edukacyjnej doświadczeń. Naśladowanie wzorców metodycznych czynności własnych nauczycieli i profesorów wynikać może z próby dostosowania się do otoczenia

niezależnie od własnych potrzeb, możliwości czy preferencji. Pułapki tej fazy związane są z nieumiejętnością konstruktywnego przejścia przez szok startu zawodowego. Osiągnięcie stadium konwencjonalnego oznacza pełną na poziomie świadomości akceptację roli zawodowej przez nauczyciela. Akceptacja roli charakteryzuje się znajomością przez nauczyciela nie tylko wzorców interpretacyjnych i realizacyjnych potrzebnych do pełnienia roli zawodowej, ale też ich uzasadnień. Faza ta nazywana jest także „fazą uświadomionej konwencji”, gdyż jest ona już nauczycielowi znana i pozwala mu swobodnie poruszać się w jej ramach. Działanie nauczyciela budowane na wiedzy i umiejętnościach ma nadal charakter odtwórczy w rozumieniu poruszania się w ramach konwencji, bez stawiania pytań o jej prawomocność, bez krytycznego namysłu nad kształtem i funkcją wyznaczonej roli. „Przepis roli” może być wprawdzie modyfikowany, ale w kierunku podnoszenia sprawności działania – np. w obszarze doskonalenia metod, form i środków dydaktycznych. Krytyce i zmianie nie podlegają cele, zasady, normy i ich uzasadnienia. W odniesieniu do nauczyciela akademickiego faza konwencjonalna wyrażać się może sprawnością dydaktycznego działania w ramach wymagań określonych w danej uczelni. Główny wysiłek nauczyciela akademickiego skierowany jest zatem na pełnienie utrwalonej w tradycji, instytucjonalnie zdefiniowanej roli, wynikające albo z postawy swoistego konformizmu albo z akceptacji konwencjonalnego schematu działań. Pułapką tej fazy jest zatrzymanie się na etapie tzw. stereotypów pedagogicznych. Stadium postkonwencjonalne, czyli faza twórczego przekraczania roli zawodowej charakteryzuje się krytycznym i refleksyjnym stosunkiem do własnego działania, pozwalającym na stawianie pytań o prawomocność promowanych w danej konwencji wzorców działań oraz poszukiwanie własnych standardów i ich uzasadnień.

Postkonwencjonalne formy rozumienia i działania wiążą się z krytycznym posługiwaniem się wiedzą oraz dążeniem do emancypacji z zastanych konwencji. W odniesieniu do nauczyciela akademickiego faza postkonwencjonalna wyrażać się może krytycznym namysłem nad własnym funkcjonowaniem zawodowym umożliwiającym podejmowanie działań przełamujących zastaną konwencję, wprowadzających nowy (odmienny) paradygmat nauczania – np. w kontekście zmiany from teaching to learning. Osiągnięcie stadium postkonwencjonalnego możliwe jest dzięki osiągnięciu przez nauczyciela tożsamości autonomicznej, wyrażającej w rozumieniu własnej osoby wykonującej zawód nauczyciela akademickiego jako integralnej całości. Każda faza rozwoju zawodowego nauczyciela akademickiego niesie ze sobą ryzyko pułapki związanej z wypaleniem zawodowym. W wystąpieniu zostanie scharakteryzowane to zjawisko w wskazane zostaną tropy profilaktyki.

Debriefing – ocena kształtująca w zakresie nauki umiejętności

dr n. med. Grzegorz Cebula, mgr Jerzy Jaskuła, lek. med. Izabela Pabiańczyk, dr n. med. Michał Nowakowski (Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum)

Prezentacja

Debriefing - rozmowa między dwoma lub więcej osobami na temat prawdziwego lub symulowanego zdarzenia w trakcie której uczestnicy analizują swoje działania dążąc do asymilacji zdobytego doświadczenia w celu poprawy jakości działania w przyszłości. [1]

Celem pracy jest omówienie debriefingu jako narzędzia umożliwiającego ocenę kształtującą w zakresie nauki umiejętności oraz przedstawienie podstawowych zasad prowadzenia debriefingu.

Debriefing – skąd pochodzi

Debriefing jako metoda wywodzi się wprost ze sfery militarnej, ale za jego rozwój odpowiadają także psycholodzy, instruktorzy lotnictwa i trenerzy biznesu. Podczas II wojny światowej po raz pierwszy bezpośrednio po akcji zaczęto zbierać od jej uczestników szczegółowe informacje o przebiegu zdarzenia. Nieco później dodano do tego analizę przebiegu akcji pod kontem ewentualnych możliwości poprawy strategii działania tworząc znane do dziś podstawowe zasady debriefingu. [2]

Debriefing – dlaczego warto

Doskonalenie umiejętności wymaga świadomej praktyki. Według D. Kolba wykonanie danej czynności to tylko pierwszy krok na drodze doskonalenia się. Kolejne to refleksja – przemyślenie tego co zostało zrobione, generalizacja – ustalenie, dlaczego stało się to co stało i wreszcie zastosowanie – wypracowanie wniosków na przyszłość mających na celu poprawę jakości działania. Kolejne fazy debriefingu są niejako odwzorowaniem tej strategii.

Debriefing – początek

Zanim rozpocznie się właściwy debriefing warto podjąć pewne działania, które mogą w znacznym stopniu ułatwić jego prowadzenie.

Właściwa organizacja grupy – wszystkie osoby uczestniczące w debriefingu powinny siedzieć w kręgu. Uwolnienie emocji. Pierwsze pytanie powinno umożliwić członkom grupy swobodną wypowiedź na temat tego co jest dla nich najistotniejsze. Pozwala to na werbalizację myśli kłębiących się w głowie po ćwiczeniu i daje trenerowi istotne informacje o czym grupa chce rozmawiać.

Omówienie zasad. Informacja o celach odbytego ćwiczenia daje grupie informację o czym trener będzie chciał rozmawiać z grupą. Warto także powiedzieć, dlaczego właśnie przeprowadzone ćwiczenie jest istotne dla przyszłej pracy jego uczestników. Na tym etapie należy poinformować grupę z jakiej wiedzy, wytycznych, standardów będziemy korzystać w czasie debriefingu oraz przypomnieć jak będzie on przebiegał.

Debriefing – trzy fazy

Kolejne fazy debriefingu są odwzorowaniem trzech ogniw cyklu Kolba. Refleksja uczestnicy ćwiczenia wspólnie opowiadają co działo się w jego trakcie. Każdy opowiada historię ze swojego indywidualnego punktu widzenia. Często podczas rozmowy wychodzi na jaw jak różne może być indywidualne postrzeganie tego samego zdarzenia. W tej fazie nie prowadzi się analizy, jedynie skupia się na przebiegu zdarzenia.

Generalizacja uczestnicy ćwiczenia zaczynają analizować przeżyte zdarzenie. Głównym zadaniem tej fazy jest podjęcie próby odpowiedzi na pytanie „dlaczego coś się wydarzyło?”. Dyskusja dotyczy zarówno rzeczy pozytywnych jak i tych, nad którymi nadal będzie trzeba pracować. Często w tej fazie, aby zachęcić uczestników ćwiczenia do dyskusji wykorzystuje się nagrany podczas zdarzenia materiał audio-video. Zadanie trenera polega głównie na podtrzymywaniu dyskusji. To uczestnicy szkolenia sami, w oparciu o własne doświadczenie powinni odpowiedzieć na nurtujące ich pytania. Trener w pewnym stopniu kontroluje przebieg dyskusji dając możliwość wszystkim członkom zespołu udziału w analizie zdarzeń, do których doszło w sali, gdzie prowadzona było ćwiczenie. Efektem takiej dyskusji powinno być ustalenie przyczyn, które stały zarówno za dobrymi i skutecznymi rozwiązaniami jak i tymi które się nie sprawdziły i wymagają poprawy.

Zastosowanie, odpowiedź na pytanie „dlaczego coś się wydarzyło?” umożliwi opracowanie przez grupę wskazówek, wniosków, które podczas kolejnego ćwiczenia zapewnią poprawę jakości pracy grupy.

Debriefing – podsumowanie

Podsumowanie kończy całe ćwiczenie. Na tym etapie zwykle powraca się do jego celów i przypomina wskazówki i wnioski wyciągnięte podczas debriefingu.

Podsumowanie

Debriefing dzięki oparciu struktury na cyklu uczenia się opracowanym przez D. Kolba umożliwia ocenę kształtującą i ciągłe doskonalenie umiejętności zarówno technicznych jak i miękkich.

Bibliografia:

- Lopreiato, J.O. (2016) *Healthcare Simulation Dictionary*. Society for Simulation in Healthcare. Pobrano z <http://www.ssih.org/dictionary> Dnia (2018, 09, 30).
- Steinwachs, B. *How to Facilitate a Debriefing*. *Simulation Gaming* 1992; 23; 186. DOI: 10.1177/1046878192232006
- Kolb, D. A. (1984) Chapter 2. In D. Kolb, *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice-Hall. Pobrano z: <https://learningfromexperience.com/research-library/the-process-of-experiential-learning/> Dnia (2018,09, 30).

Kiedy i jak pracować grupowo online ze studentami?

mgr Agnieszka Chrzęszcz, mgr Beata Tworzewska-Pozłutko, mgr Karolina Grodecka (Akademia Górniczo-Hutnicza im. St. Staszica w Krakowie)

Prezentacja

Projekt badawczy, inicjatywa społeczna, realizacja celu zawodowego, organizacja czasu wolnego - wiele z naszych codziennych zadań wymaga od nas umiejętności współpracy. A jak to wygląda w praktyce? Czy lubimy współpracować? Czy umiemy współpracować? Czy uczelnie przygotowują nas do współpracy?

O umiejętnościach efektywnej współpracy i komunikacji w grupie mówi się obecnie w kontekście najbardziej poszukiwanych kompetencji wśród młodych ludzi. Pracodawcy oczekują, że absolwenci studiów wyższych, oprócz wiedzy i umiejętności merytorycznych, będą posiadali także liczne kompetencje interpersonalne, takie jak odpowiedzialność, zdolności komunikacyjne i umiejętność efektywnej współpracy, także zdalnej.

Także wiele badań wskazuje na to, iż studenci znacznie lepiej uczą się pracując wspólnie zaś ich zdolność do efektywnej pracy w grupie jest dużo silniejszą determinantą ich późniejszego sukcesu edukacyjnego niż chociażby style uczenia się (m.in. Brown J. S., Adler R.P 2008). Angażowanie studentów w projekty realizowane w małych grupach, które opierają się na współpracy a nie rywalizacji daje lepsze rezultaty przy rozwiązywaniu złożonych zadań i problemów (m.in. Light J. R. 2001), co w konsekwencji przekłada się na ich późniejsze kompetencje zawodowe.

Drugim komponentem wystąpienia jest praca online a zatem wykorzystująca narzędzia cyfrowe pozwalające na elastyczne komunikowanie się i pracę zdalną w grupach. Stworzenie takiego środowiska uczenia się dla studentów znacznie bardziej przybliży ich do realnych warunków panujących coraz częściej w miejscu pracy, gdzie zespoły oddalone od siebie geograficznie pracują nad wspólnym rezultatem. Taka forma uczenia się łączy zarówno doskonalenie kompetencji medialnych i cyfrowych jak i interpersonalnych.

Jak jednak wpieść elementy pracy grupowej w sytuacji napiętych harmonogramów zajęć? W wystąpieniu podpowiemy w jaki sposób zaprojektować pracę grupową, dodając do niej komponent pracy zdalnej, która wykorzystuje dostępne narzędzia cyfrowe. Wskażemy na warunki, jakie powinny być spełnione, aby z jednej strony praca grupowa pozwalała na osiągnięcie wymaganych celów kształcenia, z drugiej zaś stanowiła wartość dodaną i kształtowała kompetencje komunikacyjne i medialne.

Bibliografia

- Light J. R., (2001) *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*, Harvard University Press
- Brown J. S., Adler R.P, (2008) *Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0*, EDUCAUSE Review, vol. 43, no. 1

Głos jako element kompetencji nauczyciela akademickiego

dr Lidia Jabłonowska (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie)

Prezentacja

Od kilku lat zajęcia z emisji głosu weszły już na stałe do planów studiów pedagogicznych, których zadaniem jest doskonalenie kompetencji nauczycieli akademickich. Uczelnie realizują programy w tym zakresie, zatrudniając nauczycieli głosu i mowy, logopedów, logopedów medialnych czy aktorów. W Szkole Głównej Handlowej przedmiot cieszy się dużym zainteresowaniem młodych nauczycieli akademickich. Jednocześnie pojawia się wątpliwość, czy uzyskiwane efekty kształcenia głosu w tej grupie zawodowej są zauważalne dla studentów uczelni oraz zgodne z ich oczekiwaniami i wiedzą. Zatem podstawowym problemem badawczym jest pytanie: jakie błędy w zakresie głosu i mowy najczęściej popełniają nauczyciele akademicy?

W celu odpowiedzi na tak postawione pytanie autorka artykułu w latach 2015-2018 przeprowadziła badania ankietowe wśród studentów II roku studiów magisterskich SGH, którzy w ramach studiów ukończyli przedmiot „emisja głosu”, w wymiarze 30 godzin. Analiza uzyskanych wyników badań jest prezentowana w kontekście podstawowych, ogólnie przyjętych kryteriów oceny głosu, np. spójność stylistyczna, manieryzmy, dialektyzmy, wyrazistość, akcent w zdaniu (też w wyrazie), osadzenie głosu itp. Z badań wynika, że zajęcia dotyczące pracy głosem powinny w większym stopniu, niż do tej pory, dotyczyć poprawności i wyrazistości mowy. Takie podejście przyczyni się do wzrostu profesjonalizacji roli nauczyciela akademickiego.

Akademia Innowacyjnej Dydaktyki jako droga do doskonalenia dydaktycznego nauczyciela akademickiego AGH

dr Łucja Kaprańska (Akademia Górniczo-Hutnicza im. St. Staszica w Krakowie)

Prezentacja

Dydaktyka akademicka jest obszarem znajdującym się w ostatnich kilkunastu latach w stanie permanentnej niemal reformy. Konieczność dostosowania się do procesu bolońskiego, zwiększanie pensum, podnoszenie liczby studentów w grupach (redukcja kosztów nauczania), coroczna ocena przez studentów, brak wpływu jakości nauczania na pozycje danego pracownika naukowego to tylko niektóre z bolączek uniwersyteckiej dydaktyki. Stan ten powoduje, że przez wielu (nie wszystkich) pracowników dydaktyka traktowana jest jako dopust boży, obciążenie, czasochłonne i mało satysfakcjonujące zajęcie, odrywające pracownika naukowego od jego prawdziwego powołania, jakim są badania. Następstwem takiej postawy nauczycieli akademickich są opinie studentów nauczanych przez niechętnych dydaktyce pracowników, którzy, jak w badaniach z UW, podkreślają, że ich wykładowcy dysponują imponującą wiedzą i niewielkimi umiejętnościami jej przekazywania, sprowadzanymi tradycyjnych, odwiecznie stosowanych metod oraz kresy i tablicy. A przecież wciąż aktualna idea humboldtowskiego uniwersytetu wskazuje na konieczność łączenia badań i nauczania. Niedocenywanie dydaktyki jak też i przemęczenie nią rodzi postawy oporu wobec prób zmian, zwłaszcza na uczelniach technicznych, tym bardziej, że wysiłek dydaktyczny jak dotąd nie jest zbyt doceniany przez władze wydziałów czy uczelni. Taka sytuacja stała się punktem wyjścia dla programów podnoszących jakość uczelnianej dydaktyki. W Akademii Górniczo-Hutniczej działania takie są podejmowane oddolnie przez poszczególne wydziały, Centrum elearningu, kursy doskonalenia dydaktycznego. Są one stałym elementem prodydaktycznych działań uczelni. Innym sposobem, ograniczonych w czasie, jest skierowany do wszystkich pracowników program Akademii Innowacyjnej Dydaktyki AID zaproponowany przez Wydział Humanistyczny AGH w ramach programu POWER. Celem wystąpienia jest przedstawienie założeń tego projektu (który czeka na wdrożenie), pokazanie jego mocnych i słabych stron jak również szans powodzenia i ewentualnych zagrożeń a przede wszystkim - spodziewanych skutków dla jakości uczelnianej dydaktyki.

SESJA III. DOSKONALENIE KOMPETENCJI DYDAKTYCZNYCH DOKTORANTÓW ORAZ ŚCIEŻKA KARIERY DYDAKTYCZNEJ

W trakcie sesji III prelegenci zaprezentują wystąpienia dotyczące doskonalenia kompetencji dydaktycznych doktorantów. Streszczenia wystąpień znajdują się poniżej.

Kształcenie kompetencji dydaktycznych przyszłych nauczycieli akademickich w szkole doktorskiej

prof. UAM dr hab. Beata Mikołajczyk, prof. dr hab. Ryszard Naskręcki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Prezentacja

Wejście w życie w dniu 1.10.2018 ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” zmienia w diametralny sposób model kształcenia doktorantów. W ciągu bieżącego roku akademickiego powstaną na polskich uczelniach szkoły doktorskie. Punktem wyjścia do naszych rozważań jest artykuł, w którym omówiliśmy zasady funkcjonowania szkoły doktorskiej (Mikołajczyk / Naskręcki 2017). W niniejszym wystąpieniu chcemy przedstawić nasze poglądy na temat zasad kształcenia w ramach szkół doktorskich, ich oferty programowej, a w szczególności oferty modułów obejmujących tzw. umiejętności miękkie. Chcemy wskazać na m.in. korelacje pomiędzy tymi modułami a pracą badawczą doktoranta oraz zasady ich wyboru. W centrum naszego zainteresowania znajduje się moduł proponowany doktorantom w celu przygotowania ich do pracy dydaktycznej ze studentami, jego organizacja oraz przebieg (m.in. przygotowanie teoretyczne w powiązaniu z praktyką zawodową).

Bibliografia:

- *Mikołajczyk, B., Naskręcki, R. (2017). Szkoły doktorskie i ich rola w kształcenie doktorantów. Nauka i Szkolnictwo Wyższe. 2(50): 107-126. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.5.*

Poszukiwanie modelu skutecznego przygotowywania doktorantów do zadań dydaktycznych

dr Jerzy Lackowski (Uniwersytet Jagielloński)

Prezentacja

Niezbyt racjonalne upowszechnianie w Polsce kształcenia na poziomie średnim i wyższym stawia nowe wyzwania przed nauczycielami akademickimi. W murach naszych uniwersytetów pojawia się coraz więcej absolwentów szkół średnich niezbyt dobrze przygotowanych do studiowania. Równocześnie, wobec coraz większej liczby studentów, zanikają w naszych szkołach wyższych zindywidualizowane metody pracy ze studentami. W efekcie najbardziej odczuwają to najlepsi z nich, autentycznie zainteresowani obszarem swoich studiów. Zapewnienie studentom, w świecie masowej edukacji, wysokiego poziomu nauczania połączzonego ze stawianiem im wysokich wymagań oraz zindywidualizowanego podejścia do każdego z nich to poważne wyzwania dla nauczycieli akademickich w Polsce. Czy i w jakim stopniu doktoranci podejmując zadania dydaktyczne są przygotowani do nich? Jak można kreować skuteczny system przygotowywania ich do pracy dydaktycznej? M.in. na te pytania postaram się odpowiedzieć w swoim tekście, opierając się na doświadczeniach pracy z doktorantami Wydziału Prawa i Administracji UJ (prowadzę dla nich zajęcia z dydaktyki, zarówno dla doktorantów trybu stacjonarnego, jak i niestacjonarnego).

Pragnę podkreślić, że na zajęcia te przychodzą doktoranci, którzy bardzo wysoko oceniają swoje kompetencje prawnicze (bardzo często mający już na swoim koncie sporo poważnych sukcesów zawodowych), ale równocześnie mający często poczucie braku niezbędnych kompetencji dydaktycznych. Taka sytuacja sprawia, że – pomimo ogromnej pasji dydaktycznej – pracując ze studentami mają oni poczucie nieskutecznego wykonywania postawionych przed nimi zadań. Już na poziomie wstępnych ankiet diagnostycznych zgłaszają oni potrzebę uzyskania wiedzy i umiejętności dydaktycznych, które umożliwią im skuteczne nauczanie, szczególnie mocno zaznaczając oczekiwania związane z nabyciem umiejętności atrakcyjnego i dynamicznego prowadzenia zajęć oraz kreowania precyzyjnych, zindywidualizowanych wymagań dla studentów. Stąd też program naszych zajęć jest skorelowany z dotychczasowymi doświadczeniami dydaktycznymi osób, które już zmierzyły się z nauczaniem, szczególnie w kontekście zauważonych przez nich kłopotów. Pośród nich szczególne

miejsce zajmują kwestie trudności indywidualizacji pracy w licznej, zróżnicowanej grupie studentów oraz rozbudzania studenckich pasji edukacyjnych.

Każdy z doktorantów musi wykazać się finalnie umiejętnością zaprojektowania swoich zajęć, zarówno pojedynczych, jak i całego cyklu (od diagnozy wstępnej grupy do ewaluacji) oraz skonstruowania precyzyjnych wymagań dla studentów.

Analizując skuteczność swojej pracy z doktorantami (wielu z nich prowadząc już swoje zajęcia po zaliczeniu przedmiotu, dzieli się ze mną swoimi spostrzeżeniami na temat przydatności naszych zajęć) stwierdzam, że warto rozważyć jeszcze mocniejsze zakorzenienie ich w akademickiej praktyce dydaktycznej. Otóż sądzę, że doktoranci mogliby prowadzić zajęcia ze studentami, obserwowane przez innych doktorantów oraz nauczyciela akademickiego odpowiedzialnego za ich przygotowanie dydaktyczne, a następnie wspólnie analizować ich przebieg. Byłaby to druga część oferowanych im zajęć dydaktycznych, odbywana po zaliczeniu części o charakterze teoretycznym. Zaliczenie obydwu części zajęć dydaktycznych pozwalałoby doktorantowi uzyskać certyfikat nauczyciela akademickiego. Taka konstrukcja zajęć byłaby kosztowniejsza, ale stwarzałaby możliwości optymalnego przygotowania doktorantów do pracy dydaktycznej.

Design Thinking i TIK w efektywnym kształceniu doktorantów oraz nauczycieli akademickich

dr hab. Lidia Pokrzycka, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)

Prezentacja

Design Thinking jest procesem skoncentrowanym wokół człowieka i jego potrzeb, może być stosowany do tworzenia nowych produktów, usług, ale także rozwiązywania problemów badawczych. Design Thinking to cykl bardzo dynamicznych procesów. Zamiast skupiać się na jednym, konkretnym pomysle, podejście Design Thinking wykorzystuje indywidualne koncepcje członków zespołu, aby stworzyć szereg różnych pomysłów, które można odrzucić lub dalej rozwijać w ramach procesu grupowego. Dzięki sekwencjonowaniu procesu różne aspekty badań, tworzenia i oceny pomysłów/produktów efektywnie się łączą tworząc innowacyjne rozwiązania.

Autorka wdrożyła techniki Design Thinking podczas zajęć ze studentami studiów doktoranckich i wykładowcami. W trakcie zajęć m.in. z zakresu edukacji medialnej i warsztatów dotyczących zastosowania TIK w pracy wykładowcy akademickiego (organizowanych np. podczas konferencji na temat nauczania praktycznego w szkolnictwie wyższym) słuchacze, znając podstawy teoretyczne zagadnień medialnych, rozpoczęli pracę nad projektami, wykorzystując DT. Ich zadaniem było przykładowo opracowanie skutecznej kampanii PR dla wybranej firmy (fikcyjnej lub istniejącej już na rynku) z wykorzystaniem bezpłatnych aplikacji internetowych. Studenci analizowali sylwetkę konkretnego odbiorcy działań PR (mapa empatii), ewentualną konkurencję, zbadali rynek pod kątem nisz rynkowych, do konkretnych wniosków doszli dzięki burzy mózgów, indywidualnej pracy (brain writing) i demokratycznym wyborom w grupach projektowych. Końcowe efekty przedstawili w dowolnie wybranej formie, przy czym większość wybrała prezentacje i programy, dzięki którym możliwe było opisanie projektów np. w formie broszur lub prospektów. Studenci projektowali także firmy medialne z wykorzystaniem procesu Design Thinking, dzięki czemu powstały ćwiczeniowe, innowacyjne portale internetowe, miesięczniki branżowe, telewizja czy radio ukierunkowane na specyficzne grupy odbiorców. Autorka zastosowała techniki DT również na zajęciach ze specjalistycznego języka

angielskiego (w zakresie nauki o mediach, na studiach doktoranckich). Doktoranci projektowali innowacyjne zajęcia z zakresu edukacji medialnej i TIK (w języku angielskim), kierując je do konkretnych grup odbiorców, wcześniej szczegółowo analizując potrzeby dydaktyczne w tym zakresie. Także w trakcie seminariów doktoranckich możliwe, a nawet konieczne, jest korzystanie z technik DT. Dzięki temu doktoranci mogą innowacyjnie rozwiązywać problemy badawcze, stosować różne techniki pracy i stale trenować kreatywność.

W prezentacji autorka przedstawi bezpłatne aplikacje stosowane podczas pracy dydaktycznej, a także podstawy Design Thinking, które wykorzystuje w trakcie zajęć z doktorantami oraz wykładowcami. Dodatkowo zaprezentowane zostaną wyniki ankiet ewaluacyjnych, przeprowadzanych po każdym cyklu zajęć/warsztatów.

Metodologia i implementacja Obiektywnego Ustrukturyzowanego Egzaminu Klinicznego (OSCE) - opis dobrej praktyki

lek med. Agata Stalmach-Przygoda, prof. Jadwiga Mirecka, lek. med. Anna Kocurek,
dr hab. Magdalena Szopa, dr n. med. Agnieszka Skrzypek, dr n. med. Michał Nowakowski,
dr n. med. Grzegorz Cebula (Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum)

Prezentacja

Obiektywny Ustrukturyzowany Egzamin Kliniczny (Objective Structured Clinical Examination-OSCE) uważany jest za złoty standard oceny umiejętności studentów kierunków medycznych i pokrewnych. W tym egzaminie poszczególne komponenty są oceniane w zaplanowany i ustrukturyzowany sposób. Składa się on ze stacji, na których oceniane są poszczególne umiejętności kliniczne zarówno techniczne jak i tzw miękkie. Studenci sekwencyjnie przemieszczają się pomiędzy stacjami. Bez względu na liczbę studentów uczestniczących w egzaminie, każdy z nich otrzymuje zadania o podobnej trudności. W trakcie egzaminu duży nacisk kładzie się na obiektywność i standaryzację przy pomocy zaprojektowanych w tym celu scenariuszy i z pomocą standaryzowanych pacjentów, fantomów i symulatorów o różnym stopniu odzwierciedlenia rzeczywistości. Każda ze stacji oceniana jest przez przeszkolonego egzaminatora przy pomocy stosownych narzędzi. Najczęściej są to listy kontrolne (checklist) lub tzw. skale wykonawstwa (global rating). Z definicji OSCE to egzamin do oceny umiejętności klinicznych. Egzamin o tej formie stosowany jest również do oceny innych umiejętności praktycznych np. OSPE (Objective Structured Practical Examination), wykorzystywany do oceny umiejętności laboratoryjnych.

W Zakładzie Dydaktyki Medycznej egzamin OSCE po raz pierwszy został zorganizowany w 2000 roku jako egzamin sprawdzający umiejętności studentów III roku po kursie „Laboratoryjne Nauczanie Umiejętności Klinicznych”. Był przygotowany we współpracy z Wolnym Uniwersytetem w Amsterdamie w ramach projektu Tempus. W roku 2015 wprowadzono egzamin OSCE do oceny umiejętności nabytych na 5-ciu przedmiotach III roku. W organizację i przeprowadzenia tego egzamin zaangażowani byli nauczyciele akademicy ze wszystkich klinik internistycznych, pediatrycznych i chirurgicznych, co wydatnie wpłynęło na standaryzację procesu nauczania na Wydziale Lekarskim. W 2018 przeprowadzono po raz pierwszy egzamin sprawdzający umiejętności studentów ostatniego roku studiów.

Prof. Jadwiga Mirecka - założycielka Zakładu Dydaktyki Medycznej - nie tylko wprowadziła ten egzamin w UJ CM, ale brała też aktywny udział w implementowaniu tej formuły egzaminacyjnej w Polsce.

W 2004 w Uniwersytecie Medycznym w Poznaniu współprowadziła wraz z profesorem Brianem Hodges'em pierwsze ogólnopolskie warsztaty dla egzaminatorów OSCE. W kolejnych latach przedstawiciele ZDM szkolili pracowników Uniwersytetów Medycznych w Lublinie, Wrocławiu, Warszawie oraz Kijowie.

Przeprowadzane przez pracowników ZDM kursy miały różne formaty. Wzorcowym wydaje się trwająca ponad rok implementacja tej formy egzaminu na Narodowym Uniwersytecie Medycznym im O. Bohomolca w Kijowie. Pierwszym etapem, ponad rok przed planowanym egzaminem, była wizyta kadry zarządzającej w Krakowie, gdzie osoby te przechodziły szkolenia wstępne oraz miały możliwość obserwowania egzaminu OSCE w ZDM. Kolejnym etapem było szkolenie szerokiej kadry przygotowującej OSCE w Kijowie. Szkolenie obejmowało 2 dni warsztatów, w trakcie których przedstawiono miejsce egzaminu OSCE w strategiach egzaminacyjnych, przybliżano jego zalety i ograniczenia oraz szczegóły techniczne dotyczące zarówno tworzenia matrycy egzaminu, jak i poszczególnych stacji. Ostatnim etapem w procesie implementacji egzaminu OSCE w przytoczonym przykładzie Uniwersytetu Bohomolca, było nadzorowanie przeprowadzenia pierwszego egzaminu w czerwcu 2018.

Podsumowując, warto podkreślić, że od pierwszego wprowadzenia egzaminu OSCE w UJ CM dało się zaobserwować zwracanie przez studentów większej uwagi na przygotowanie praktyczne pod kątem sprawdzanych umiejętności. Z doświadczeń ZDM warunkiem skutecznej implementacji OSCE jest uwzględnienie w szkoleniach pracy nad tworzeniem projektu odpowiadającego potrzebom poszczególnych uczelni i z uwzględnieniem ich zasobów.

Dydaktyczna ścieżka kariery akademickiej w Ustawie 2.0 – perspektywa socjologa szkolnictwa wyższego

dr hab. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn (Uniwersytet Łódzki)

Prezentacja

Jednym z celów konferencji jest przedyskutowanie kwestii dydaktycznej ścieżki kariery akademickiej, którą wprowadza Ustawa 2.0 wchodząca w życie z dniem 1 października 2018 roku. Możliwość zatrudnienia na stanowisku profesora uczelni osoby bez habilitacji budzi kontrowersje i obawy związane z szeroko rozumianą jakością akademicką, ale jest też postrzegana w kategoriach szans i nadziei na poprawienie jakości dydaktyki. Niepokój środowiska akademickiego wynika przede wszystkim z powodu wielkiej niewiadomej dotyczącej praktycznego funkcjonowania tego rozwiązania i potencjalnej mnogości tych praktyk w zależności od uczelni. Proponowany referat pozwoli stworzyć merytoryczne ramy dla tej dyskusji i zilustruje stan debaty publicznej wokół tego tematu.

Zapisy ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., Poz. 1668, Art. 114-116) mówią, że na stanowisku tym można zatrudnić osobę posiadającą co najmniej stopień doktora oraz znaczące osiągnięcia: (a) dydaktyczne lub zawodowe – w przypadku pracowników dydaktycznych, (b) naukowe lub artystyczne – w przypadku pracowników badawczych, (c) naukowe, artystyczne lub dydaktyczne – w przypadku pracowników badawczo-dydaktycznych. Dodatkowe wymagania kwalifikacyjne niezbędne do zajmowania stanowiska profesora uczelni może określać statut uczelni, jednak nie mogą one dotyczyć posiadania lub obowiązku uzyskania stopnia lub tytułu. W związku z powyższym pojawia się wiele pytań, spośród których najważniejsze dotyczą: (1) uzasadnienia dla dydaktycznej ścieżki kariery akademickiej, (2) wymogów wobec kandydatów na

stanowiska profesora uczelni w odniesieniu do tej ścieżki, (3) zakresu i rodzaju kompetencji na stanowisku tzw. „profesora dydaktycznego”, (4) warunków, które powinna spełnić uczelnia zatrudniająca osoby na tym stanowisku. Problematiczną jest przy tym kwestia porównywalności ścieżek awansu dydaktycznego w różnych uczelniach. Dlatego kluczowe pytanie dotyczy tego, czy Ustawa 2.0 (lub towarzyszące jej rozporządzenie) zapewnia jakkolwiek równoważność tych stanowisk w różnych uczelniach? Zarysowane w ten sposób obszary analityczne pozwolą na sformułowanie propozycji optymalnego modelu realizacji ścieżki dydaktycznej w karierze akademickiej.

Dydaktyczna ścieżka kariery akademickiej w świetle nowych rozwiązań ustawowych – szansa rozwoju czy stare kłopoty?

dr hab. Brygida Kuźniak (Uniwersytet Jagielloński)

Prezentacja

Prezentacja problemu na przykładzie pracy nauczyciela akademickiego Wydziału Prawa i Administracji zatrudnionego w Uniwersytecie Jagiellońskim

Zarys wystąpienia:

Celem wystąpienia jest próba udzielenia odpowiedzi na następujące pytania: czy pracownik naukowo-dydaktyczny taki, jak nauczyciel akademicki WPiA jest należycie motywowany do odnoszenia sukcesów na polu dydaktyki? Czy normy prawne oraz praktyki przyjmowane w ich wykonaniu stanowią wystarczające wsparcie dla tego nurtu kariery? Jednym słowem, czy wysiłki podejmowane w nurcie dydaktyki, w tym zdobyte kwalifikacje i osiągnięte sukcesy, ekwiwalentnie wpływają na karierę akademicką? Przez tę ostatnią rozumie się w tym miejscu nie tyle przebieg pracy, co zdobywanie coraz to wyższych pozycji zawodowych.

Rozważania świadomie i celowo ogranicza się do pracy na stanowisku naukowo-dydaktycznym na Wydziale Prawa i Administracji. Przykład nauczyciela akademickiego będącego pracownikiem naukowo-dydaktycznym, nie zaś naukowym lub wyłącznie dydaktycznym, został obrany dlatego, że ten właśnie nauczyciel winien godzić ze sobą – bez straty dla żadnego – dwa nurty aktywności akademickiej. Przykład kariery na wydziale prawa został też wytypowany z pewnym zamysłem, a mianowicie chodzi o taki kierunek kształcenia, który sam w sobie nie jest nastawiony na studiowanie procesów nauczania i uczenia się, i na którym ta materia w sposób naturalny nie wysuwa się na plan pierwszy. Dodatkową korzyścią tak zakreślonego pola analizy jest to, iż autorka wystąpienia widzi możliwość podzielenia się własnymi, doświadczeniami zawodowymi oraz stwarza pole do wymiany doświadczeń i konkretnych praktyk.

SESJA POSTEROWA

Sesja posterowa odbędzie się zaraz po lunchu, pomiędzy sesją I, a sesją II.

System rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich na przykładzie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

dr Iwona Maciejowska (Uniwersytet Jagielloński)

Poster

Kompetencje dydaktyczne nauczycieli rozważane są na świecie głównie w odniesieniu do modelu Shulmana wyodrębniającego 3 obszary: wiedzę i umiejętności z nauczanej dziedziny CK – Content Knowledge, wiedzę i umiejętności pedagogiczne PK – Pedagogical Knowledge oraz kompetencje z zakresu dydaktyki szczegółowej nauczanego przedmiotu PCK – Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1986). Bardziej współcześnie te trzy wymiary wzbogacono o element wiedzy i umiejętności z zakresu kompetencji informacyjnych i komunikacyjnych tworząc model TPACK. O ile na poziomie szkolnictwa wyższego wiedza przedmiotowa wykładowców jest stale rozwijana poprzez związek nauczania z ich dziedziną badawczą, o tyle pozostałe kompetencje wymagają podjęcia dodatkowych działań. Uczelnie plasujące się wysoko w rankingach światowych oferują swoim wykładowcom szerokie wsparcie dzięki funkcjonowaniu specjalnych jednostek (np. Teaching and Learning Service, Center of Teaching Excellence) zajmujących się rozwojem dydaktyki akademickiej, wdrażaniem i oceną innowacji, budowaniem wspólnoty praktyków (Community of Practice), promocją idei profesjonalizacji zawodu nauczyciela akademickiego itd.

W październiku 2014, na podstawie 10-letnich doświadczeń wspierania jakości kształcenia, które obejmowały m.in. warsztaty, nagrodę oraz fundusz Ars Docendi analogiczna do ww. jednostka, pod nazwą Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ (CDDA), została powołana na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Od początku jej istnienia nacisk został położony na budowanie systemu rozwoju kompetencji (oczywiście na miarę możliwości) zamiast, co jest znacznie prostsze i tańsze, oferty niepowiązanych ze sobą szkoleń (Maciejowska, .

System obejmuje 30 godzinny kurs podstawowy, którego celem jest przede wszystkim pokazanie spektrum zagadnień, z jakimi mierzy się i jakie powinien brać pod uwagę w swojej pracy nauczyciel akademicki. Ponadto zwraca się szczególną uwagę na zmianę paradygmatu: z treści nauczania na efekty kształcenia, a także na uwzględnienie koncepcji nauczania i uczenia się skoncentrowanego na studencie SCL (Student-centred learning) co najmniej równoległe do dotychczas głównie obowiązującego modelu transmisji wiedzy i pozycjonowania nauczyciela w centrum procesu kształcenia. Kurs ten jest skierowany do nowozatrudnionych nauczycieli lub tych, którzy po latach pracy chcieliby sobie odświeżyć wiedzę pedagogiczną. Dzięki różnorodności uczestników i wykładowców reprezentujących wszystkie wydziały UJ ułatwione jest otwarcie na nowe podejście do kształcenia, odmienne od dotychczas znanych metody, wyjście poza tradycje i ograniczenia własnych jednostek dydaktycznych. Kolejnym elementem omawianej struktury są krótsze kursy specjalistyczne, zarówno te odnoszące się do wybranych umiejętności np. emisji głosu czy obsługi nowoczesnych środków dydaktycznych, jak i te bardziej odnoszące się do dziedzin, w których kształci nauczyciel np. metody aktywizujące stosowane na kierunkach humanistycznych i społecznych.

Na samej ofercie kursów system się nie kończy, a jedna z możliwości pomocy wykładowcom jest strona internetowa, która w zamierzeniu miała być wsparta platformą zdalnego nauczania. Na stronie Ars Docendi umieszczane były informacje o nowych publikacjach z dydaktyki akademickiej, konferencjach metodycznych, linki do obowiązujących dokumentów, ciekawych portali edukacyjnych. Zdecydowanie nauczyciel po szkoleniu nie powinien zostać pozostawiony sam sobie, stąd pomysł powołania zespołu konsultacyjnego, który mógłby służyć doraźną pomocą zarówno pojedynczym wykładowcom, jak i kierownikom zakładów, kierunków, prodziekanom ds. dydaktycznych. Pierwsze konsultacje odbyły się w roku 2017.

Kolejnym etapem rozwoju nauczyciela jest zwykle dzielenie się nowym doświadczeniem np. w wprowadzaniu pomysłów dydaktycznych powstałych w trakcie szkoleń w praktykę edukacyjną, czy to w postaci publikacji na stronie internetowej, czy tzw. „Teaching slam”, krótkich (10’) prezentacji podczas Tygodnia Jakości Kształcenia.

W roku 2017 grant z programu POWER 3.4 został przyznany CDDA Ars Docendi. Jego główna myśl oparta jest właśnie na systemowym podejściu do rozwoju kompetencji dydaktycznych: od diagnozy potrzeb (samoocena, testy kompetencji) poprzez szkolenia, niektóre dwuetapowe (podstawowe i zaawansowane), stałe wsparcie konsultacyjne po szkoleniu, po hospitacje wspierające, podczas których prowadzący szkolenie obserwuje wprowadzanie jego efektów w życie i służy dobrą radą. Jak pokazuje literatura przedmiotu tylko ciągłość oddziaływań oraz dopasowanie wsparcia do potrzeb daje możliwość (możliwość, nie gwarancję!) realnych zmian w postępowaniu nauczyciela akademickiego.

Bibliografia:

- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- Maciejowska I. (2016), *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych młodej kadry akademickiej: Ars Docendi UJ – opis przypadku*, [w:] A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 349–360.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31

Edukacja międzykulturowa – kształtowanie kompetencji dydaktycznych nauczyciela akademickiego

dr Marian Bursztyn (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie)

Poster

W nowoczesnym systemie edukacyjnym rozwój kompetencji dydaktycznych staje się głównym paradygmatem przygotowania nauczyciela akademickiego. Umiędzynarodowienie kształcenia wyższego wnosi konieczność rozwoju umiejętności skutecznej komunikacji międzykulturowej, która prowadzi do poprawy procesu kształcenia.

Działania na rzecz rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich na przykładzie projektu POWER "Ars Docendi – rozwój kompetencji dydaktycznych kadry UJ"

mgr Laura Rabiej, dr Aleksandra Lis, dr Iwona Maciejowska (Uniwersytet Jagielloński)

Poster

Założenia konkursu w ramach programu POWER 3.4. (Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 2016) obejmują szkolenia dla nauczycieli akademickich w zakresie 4 grup kompetencji: innowacyjnych metod kształcenia, umiejętności informatycznych, prowadzenia zajęć w języku angielskim oraz zarządzania informacją, w tym posługiwania się profesjonalnymi bazami danych. Wymagane jest oparcie oferty na diagnozie potrzeb uczelni i jej nauczycieli akademickich oraz udowodnienie skuteczności szkoleń np. w postaci pre- i post-testów oraz udokumentowanie wprowadzenia nabytych umiejętności do praktyki edukacyjnej np. w postaci zapisu o zastosowaniu nowej metody w sylabusie kursu (Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 2016).

Główna myśl projektu „Ars Docendi - rozwój kompetencji dydaktycznych kadry UJ” (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, 2016), realizowanego obecnie przez Biuro Doskonalenia Kompetencji UJ, oparta jest na systemowym podejściu do rozwoju kompetencji dydaktycznych: od diagnozy potrzeb (głównie w postaci samooceny, ale także testów kompetencji) poprzez szkolenia, niektóre dwuetapowe (podstawowe i zaawansowane), stałe wsparcie konsultacyjne po szkoleniu, po hospitały wspierające, podczas których prowadzący szkolenie obserwuje wprowadzanie jego efektów w życie i służy dobrą radą.

W prezentacji zostanie przedstawione studium realizacji niniejszego projektu. W szczególności autorki skupiły się na identyfikacji wyzwań i pozytywnych aspektów, które pojawiły się w toku realizacji projektu.

Do największych wyzwań należało:

- *Dotarcie do każdego nauczyciela akademickiego z informacją,*
- *Wytworzenie u kadry potrzeby podnoszenia kompetencji dydaktycznych w przypadku uczelni nastawionej na badania (konieczność zrozumienia i wsparcia ze strony władz wszystkich szczebli),*
- *Wywołanie zrozumienia dla potrzeby inwestowania czasu i wysiłku zarówno w szkolenie, jak i wykonanie pracy zaliczeniowej oraz jej implementację (zdobytych umiejętności) w praktyce przy konkurencji ze strony opartej na wynikach naukowych oceny pracownika,*
- *Dotychczasowe złe doświadczenia szkoleniowe nauczycieli akademickich np. obowiązkowy egzamin z pedagogiki jako element egzaminu doktorskiego, przeteoretyzowane szkolenia i fikcyjne egzaminy z BHP dla pracowników uczelni w poprzednim stuleciu,*
- *Korelacja z wymaganiami prawnymi np. konieczności wprowadzania zmian do sylabusów kursów nie później niż na 3 miesiące przed rozpoczęciem nowego roku akademickiego, dotychczasowymi kryteriami akredytacji (stopień naukowy jako główny wykładnik kompetencji nauczyciela akademickiego),*
- *Dopasowanie do potrzeb i oczekiwań oraz koordynacja projektu na uczelni o 16 wydziałach o różnej strukturze i kulturze organizacyjnej,*
- *Zarządzanie zespołem projektowym – uwspólnienie strategii przebiegu kursów i oczekiwanych rezultatów,*

- *Realizacja projektu, w którym z założenia brak jest zewnętrznego finansowania kosztów organizacyjnych, a efekty zależą od zaangażowania nauczycieli akademickich przez jednostkę administracji centralnej o małych możliwościach nacisku na środowisko decydentów i strukturze zaplanowanej do realizacji innych niż projekty zadań,*
- *Kontakt z Instytucją Pośredniczącą (NCBR) poprzez system informatyczny – wielodniowe oczekiwanie na przesłane wiadomości, akceptację sprawozdań, wniosków i harmonogramów, a także na wyjaśnienie niejasności, które nie są ujęte w regulaminie i wymagają bezpośredniego kontaktu z NCBR*

Jednocześnie realizacja projektu od początku wiązała się z wieloma pozytywnymi doświadczeniami, wśród których warto wskazać:

- *Możliwość zdobycia nowych, cenionych kompetencji, które będą służyć zarówno działaniom dydaktycznym, jak i naukowym (np. oprogramowanie komputerowe),*
- *Udział w oferowanych kursach pracowników z różnych wydziałów, prezentujących różne dziedziny wiedzy, a także będących na różnych etapach rozwoju zawodowego (od asystentów po profesorów) i w różnym wieku,*
- *Tworzenie przez uczestników szkoleń zespołów współpracujących ze sobą także poza kursem (Community of Learners),*
- *Ewaluacja procesu w trakcie realizacji projektu, wyciągane wniosków na podstawie kwestionariuszy ankiety i wdrażanie ich w kolejne edycje tych kursów, a także innych kursów realizowanych przez Biuro Doskonalenia Kompetencji*
- *Bezprecedensową dotychczas realizację tego typu projektów w jednostce administracji centralnej, co choć stanowi wyzwanie, jest przetarciem nowych ścieżek dla realizacji kolejnych projektów,*
- *Rozwój organizacyjny jednostki koordynującej projekt: nowe kompetencje kadry administracyjnej CWD BDK UJ, procedury i standardy wypracowane w toku realizacji projektu mają szansę pozostać dobrą praktyką na dłużej.*

Bibliografia

- *Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. (2016). Regulamin konkursu POWER 3.4. Pobrano z lokalizacji <https://www.ncbr.gov.pl/programy/fundusze-europejskie/power/konkursy/konkurs-nr-1kadraper342016/>*
- *Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. (2016). Wniosek o dofinansowanie projektu "Ars Docendi - rozwój kompetencji dydaktycznych kadry UJ". Kraków.*

Ars Latine docendi

mgr Zdzisław Koczarski (Instytut Języka Polskiego PAN w Krakowie)

Poster

„Łacina jest martwa”. Jest to jedna z najczęściej powtarzanych obecnie odpowiedzi na pytanie „co wiesz o łacinie”. Paradoksalnie, dzięki temu język łaciński stał się szeroko otwartą bramą do wszystkich poprzednich epok i ich osiągnięć, nie tylko na polu literatury pięknej, lecz także specjalistycznych tekstów oraz różnego rodzaju dokumentów użytkowych. Przez zachowanie formy języka stosowanej przez autorów starożytnych i ciągłość wzorców literackich osoba znająca nawet podstawy łaciny

uzyskuje dostęp zarówno do myśli Cycerona, jak i do twórczości Długosza czy Kadłubka. Niestety, ogrom zachowanej literatury, wewnętrzna spójność oraz bogactwo sposobów wyrażania myśli są bardzo rzadko kojarzone z łaciną – dla wielu uczniów (i nauczycieli) łacina kojarzy się z trudnościami, tabelkami i godzinami tłumaczenia tekstów bez próby zrozumienia ich istoty. Z tego powodu studenci przychodzący na lektoraty języka łacińskiego na różnych kierunkach w przeważającej większości są niezainteresowani takim kursem i niewiele z niego wynoszą. Sytuacji nie poprawia również fakt, że kolejne uniwersytety pozbywają się zajęć z łaciny lub traktują je często jako „zapychacz planu”. Mimo to dwudziesty pierwszy wiek, w którym spodziewano się ostatecznej śmierci tego języka w dyskursie kulturowym i – co gorsza – naukowym, pokazuje nam jednak, jak bardzo martwa łacina „żyje”. Dziesiątki szkół i kursów, ogromna ilość materiałów w Internecie, powrót do stosowania metod immersyjnych oraz odbywające się coraz częściej konferencje metodyczne i dydaktyczne są odpowiedzią na oczekiwania świadomych i krytycznie myślących uczniów i studentów oraz środowiska nauczycieli – zarówno szkolnych, jak i akademickich. Warto także zauważyć, że wsparcie i rozwój tej dziedziny przez władze uniwersytetów oraz centra dydaktyczno-naukowe mogą mieć wpływ na poprawę jakości szkolnictwa wyższego w ogóle. Niniejsze wystąpienie ma na celu krótkie przedstawienie obecnej sytuacji dydaktyki języka łacińskiego oraz jej perspektyw, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości oferowanych przez współczesną dydaktykę łaciny adresatom konferencji – nauczycielom akademickim i doktorantom. Zrozumienie wagi tego problemu może również stać się kolejnym punktem w dyskusji nad kształtem polskiego szkolnictwa wyższego i przyczynkiem do rozważenia roli nauczania łaciny w procesie.

Koncepcja projektu POWER "Ars Docendi – rozwój kompetencji dydaktycznych kadry UJ"

dr Aleksandra Lis, dr Iwona Maciejowska (Uniwersytet Jagielloński)

Poster

Prezentowana koncepcja projektu POWER pt. *Ars Docendi - rozwój kompetencji dydaktycznych kadry UJ* to studium przypadku projektu, który uzyskał finansowanie w ramach konkursu z działania POWER 3.4. Studium to opisuje zarówno sam konkurs, jak i założenia projektu zgłoszonego przez CDDA *Ars docendi UJ*. Prezentacja obejmuje analizę konkursu – jego założeń i dokumentacji projektowej. Autorki, z perspektywy przygotowywania koncepcji projektu, jak również jego realizacji, poddają konkurs krytycznej ocenie. W drugiej części studium prezentuje koncepcję realizacji grantu na Uniwersytecie Jagiellońskim podjęto w roku 2017 przez Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej *Ars Docendi UJ*.

Założenia konkursu w ramach programu POWER 3.4. (Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 2016) obejmują szkolenia w zakresie 4 grup kompetencji: innowacyjnych metod kształcenia (np. design thinking), umiejętności informatycznych, prowadzenia zajęć w języku angielskim, zarządzania informacją, w tym posługiwania się profesjonalnymi bazami danych. Wymagane jest oparcie oferty na diagnozie potrzeb uczelni i jej nauczycieli akademickich oraz udowodnienie skuteczności szkoleń np. w postaci pre- i post-testów oraz udokumentowanie wprowadzenia nabytych umiejętności do praktyki edukacyjnej np. w postaci zapisu o zastosowanie nowej metody w sylabusie kursu (Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 2016).

Wymienione założenia, zawarte w Regulaminie konkursu wzbudziły szereg wątpliwości wśród dydaktyków akademickich. Należały do nich m.in. dobór tematyki szkoleń, w tym poziom szczegółowości opisu poszczególnych obszarów, w jakich kształcenie może być finansowane w ramach projektów czy ograniczenie do właśnie tych czterech zagadnień. Zabrakło tak istotnych elementów profesjonalizacji zawodu nauczyciela akademickiego jak na przykład wprowadzenie Student Centred Learning, różnorodność strategii edukacyjnych, umiejętność refleksji i ewaluacji pracy własnej nauczyciela akademickiego, czy emisja głosu. W ocenie autorek, przyjęto najprostsze, najbardziej techniczne podejście, pozwalające jedynie na rozwój pojedynczych, prostych umiejętności np. obsługi technicznej programu komputerowego, konkretnej bazy danych, czy metody nauczania, natomiast nie umożliwiające trwałej zmiany kompetencji pedagogicznych, postaw nauczycieli akademickich, ich nastawienia do nauczania i studentów, zrozumienia współczesnych wyzwań, jak na przykład zróżnicowanie osób podejmujących studia, co jest współcześnie priorytetem na świecie (Postareff, Lindblom-Ylanne, Nevgi, 2008).

Główna myśl projektu (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, 2016) realizowanego obecnie przez Biuro Doskonalenia Kompetencji UJ oparta jest na systemowym podejściu do rozwoju kompetencji dydaktycznych: od diagnozy potrzeb (głównie w postaci samooceny, ale także testów kompetencji) poprzez szkolenia, niektóre dwuetapowe (podstawowe i zaawansowane), stałe wsparcie konsultacyjne po szkoleniu, po hospitacje wspierające, podczas których prowadzący szkolenie obserwuje wprowadzanie jego efektów w życie i służy dobrą radą.

Bibliografia

- Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. (2016). Regulamin konkursu POWER 3.4. Pobrano z lokalizacji <https://www.ncbr.gov.pl/programy/fundusze-europejskie/power/konkursy/konkurs-nr-1kadraper342016/>
- Postareff, L., Lindblom-Ylanne, S., Nevgi, A. (2008). Higher Education, 56, 29-43
- Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. (2016). Wniosek o dofinansowanie projektu "Ars Docendi - rozwój kompetencji dydaktycznych kadry UJ". Kraków.

Formy strukturalizacji czasu w pracy nauczyciela akademickiego

dr Małgorzata Adams-Tukiendorf (Uniwersytet Opolski)

Poster

Analiza Transakcyjna jest znaną w psychologii teorią komunikacji, która rozwijana jest od lat 60 ubiegłego wieku w czterech polach – w polu terapii, doradztwa, organizacji i edukacji. W kontekście kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich na uwagę zasługuje pole edukacji, które w Polsce nie ma jeszcze wykwalifikowanych ekspertów AT, choć kwestia komunikacji pomiędzy nauczycielem akademickim a grupą studentów jak najbardziej wpisuje się w treści poruszane w tej teorii. Analiza Transakcyjna pomaga między innymi w zrozumieniu relacji, stosunków międzyludzkich i gier psychologicznych oraz sposobów komunikowania się (teoria komunikacji społecznej, poprzez rozpoznawania typów transakcji oraz uczenie się jak udrażniać komunikację), co daje nauczycielowi nowe narzędzie w pracy z grupą i do efektywnego zarządzania procesem grupowym. Wśród wielu pojęć, które Analiza Transakcyjna definiuje, klasyfikuje i analizuje pod kątem zastosowania w praktyce (także w polu edukacji), pojawia się pojęcie strukturalizacji czasu (Berne, 1964). Strukturalizacja czasu wiąże się z zaspokajaniem trzech podstawowych potrzeb – struktury, stymulacji i rozpoznania w grupie. Celem

prezentacji plakatowej jest wstępne zapoznanie nauczycieli akademickich z omawianym pojęciem, zachęcając tym samym do refleksji i uświadomienia własnych tendencji do strukturalizacji czasu w pracy z grupą uczącą się, rozpoznanie potencjalnych przestrzeni do zmiany oraz zastosowanie wiedzy na temat strukturalizacji czasu w praktyce dydaktycznej (Hay, 2009; Steward & Joines, 2012). Znajomość form strukturalizacji czasu pozwala nauczycielowi akademickiemu na monitorowanie własnej pracy z grupą pod kątem zarządzania czasem i budowania relacji w grupie, z uwzględnieniem znaków rozpoznania (Berne, 1964; Steiner, 1971). Dzięki temu nauczyciel może dostosować proponowane przez siebie typy aktywności do potrzeb poszczególnych członków grupy i grupy jako całości oraz modyfikować sposoby spędzania czasu w sali dydaktycznej i poza nią, a tym samym wpływać na rozwój grupy.

Bibliografia

- Berne, E. (1964). *Games people play*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1983). *The Structures and Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Grove Press [original 1961].
- Hay, J. (2009). *Transactional Analysis for trainers*. 2 ed. Heford, UK: Sherwood Publishing.
- Steiner, C. (1971). *The stroke economy*. TAJ 1(3), 9-15.
- Steward, I., & Joines, V. (2012). *TA Today*. 2 ed. Melton Mowbray, UK: Lifespace Publishing.

„Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” – nowa ustawa oczami nauczyciela akademickiego na etacie starszego wykładowcy

dr Małgorzata Herman (Uniwersytet Jagielloński)

Poster

Według nowej Ustawy o Szkolnictwie Wyższym przyjęte rozporządzenia mają na celu „stworzenie jak najlepszych warunków do rozwoju polskiej nauki, a także kształcenia kadr przyszłości”. Zmian tych w odniesieniu do badań naukowych, nauczania studentów i zarządzania uczelniami środowisko akademickie oczekiwało już od wielu lat. Z dniem rozpoczęcia roku akademickiego Ustawa obowiązuje, a wraz z nią pojawia się wiele obowiązków spoczywających na uczelniach, jak i rodzi się wiele niepewności i obaw ze strony kadry uczelni.

+Z racji zajmowanego etatu autorka niniejszego podejścia jest szczególnie zainteresowana sytuacją w jakiej znajduje się obecnie, wg. nowej Ustawy, etat starszego wykładowcy.

W treści samej Ustawy nigdzie nie pada informacja o tymże etacie, ani sposobu o ewentualnych przekształceniach w tym zakresie, a co wydaje się logiczne rodzących się wymogów stawianych pracownikom uczelni z tej grupy pracowniczej. Natomiast na stronie internetowej Konstytucja Dla Nauki, KDA bardzo optymistycznie można przeczytać hasła i obietnice dla pracowników uczelni dotyczące: stabilności zatrudnienia oraz nowych ścieżek kariery akademickiej i naukowej (m. in. utworzenie nowej ścieżki kariery dla wybitnych dydaktyków, zniesienie obowiązku habilitacji, wprowadzenie mechanizmów zapewniających stabilizację zatrudnienia, gwarancja dotychczasowych przywilejów dla pracowników). Również w tematyce dotyczącej najczęściej zadawanych pytań pojawia się i takie: „Na jakich stanowiskach są zatrudniani nauczyciele akademicy?” (oczywiście w odniesieniu do nowej ustawy) W odpowiedzi przeczytać można odniesienie do treści Ustawy „ustalono zamknięty katalog grup pracowniczych, w których po 1 stycznia 2019 r. zatrudniać się będzie nauczycieli

akademickich: grupa pracowników dydaktycznych – ich podstawowym obowiązkiem jest kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; grupa pracowników badawczych (dawniej naukowych) – ich podstawowym obowiązkiem jest prowadzenie działalności naukowej lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; oraz grupa pracowników badawczo-dydaktycznych – ich podstawowym obowiązkiem jest prowadzenie działalności naukowej, kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów.” [...] wg Art. 116. 1. „nauczyciele akademicki mogą być zatrudniani co do zasady na następujących stanowiskach: profesora; profesora uczelni; adiunkta; asystenta.” Autor dodaje również, że uczelnie będą mogły ustalać również inne stanowiska pracownicze dla nauczycieli akademickich, ale jakie? Jakie obowiązki i wymogi będą stawiane? Jakie prawa będą przysługiwały? Rodzi się tyle niepewności... Zapraszam do podzielenia się swoimi zdaniem.

Bibliografia:

- *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 30 sierpnia 2018 r. Poz. 1668 Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r., „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”.*

Zróżnicowanie sposobów weryfikacji efektów kształcenia jako próba obiektywizacji oceny pracy studenta na przykładzie wybranego programu kształcenia - kierunku Biologia na Wydziale Biologii i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

dr Teresa Nowak (Uniwersytet Śląski)

Poster

Problem obiektywizacji oceny pracy studenta jest jednym z bardziej istotnych w pracy nauczyciela akademickiego. Ważna jest nie tylko efektywna weryfikacja wszystkich efektów kształcenia (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), ale również takie zróżnicowanie sposobów weryfikacji, które pozwoli wyodrębnić indywidualność studenta. Uświadomienie studentowi jego mocnych i słabych stron, może skutkować bardzo dużymi postęпами i pozwala na dalszy ukierunkowany rozwój. Opinie studentów dotyczące trudności zaliczania poszczególnych modułów, stały się inspiracją do przeanalizowania programów kształcenia na I i II poziomie, na wybranym kierunku studiów, pod kątem zróżnicowania sposobów weryfikacji efektów kształcenia w modułach obligatoryjnych i fakultatywnych. Przeanalizowano łącznie 61 modułów na I i 75 modułów na II poziomie studiów. Liczba zastosowanych sposobów weryfikacji efektów kształcenia wynosi od 2 do 4 i nie jest zależna od liczby godzin w module czy też przynależności do grupy obligatoryjnych czy fakultatywnych. Większość sposobów weryfikacji związana jest z przygotowaniem pracy pisemnej. W mniejszości pozostają sposoby weryfikacji wymagające kreatywności takie jak przygotowanie projektu. W ocenianiu pracy studenta dość często pojawia się ocena ciągła. Jednak jej kryteria odbierane są przez studentów jako niejednoznaczne. Ponadto mają one zwykle mniejszą wagę w ocenie końcowej modułu niż prace pisemne (kolokwia, sprawozdania). Znaczną informatywnością dla nauczyciela akademickiego, charakteryzują się sposoby weryfikacji umiejętności praktycznych. Są one szczególnie ważne w naukach o charakterze aplikacyjnym, do których należy biologia. Wykorzystywane są w analizowanym programie na obydwu poziomach kształcenia. Wydaje się, że zatem, że dość duże zróżnicowanie sposobów weryfikacji efektów kształcenia w omawianym przypadku, pozwala wszechstronnie ocenić pracę studenta. Jednak w poszczególnych przypadkach, warto aktualizować i udoskonalać sposoby weryfikacji oraz

doprecyzowywać ich kryteria na podstawie kilkuletnich doświadczeń w realizowanym aktualnie systemie, aby dostosować je możliwie najprecyzyjniej do realizowanych treści.

Wyniki ankiet studenckich w USOS a jakość dydaktyki akademickiej

dr inż. Marzena Kłos (Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza)

Poster

Plakat "Wyniki ankiet studenckich w USOS a jakość dydaktyki akademickiej." jest próbą odpowiedzi na pytanie czy wyniki ankiet nauczycieli akademickich dokonywane przez studentów mają wpływ na podniesienie poziomu jakości kształcenia. Istotne jest czy pytania dotyczące oceny nauczyciela akademickiego i modułu kształcenia przez niego prowadzonego uwzględniają prawidłową ocenę nie tylko pracy, ale i osobowości kadry dydaktycznej. Studenci mają dostęp do ankiet w systemie USOS już po zakończeniu semestru, po wpisaniu im ocen do indeksów. Rodzi się więc kolejne pytanie czy wystawione oceny mają decydujący wpływ na ocenę nauczyciela. Dużą rolę odgrywa też możliwość pisania przez studentów komentarzy, które czasami są osobiste. Wątpliwości wśród studentów budzi anonimowość ankiet w związku z czym ich udział w ankietyzacji jest bardzo mały. Z wynikami własnych ankiet, komentarzami pozostaje nauczyciel, który zdaje sobie również sprawę, że jego ocenę widzi też Kierownik, Dziekan. Plakat jest raportem z przeprowadzonej ankietyzacji na WBIŚiA PRz. i próbą odpowiedzi na zadane pytania. Oceny są zwykle pozytywne, niestety pojawiają się komentarze budzące kontrowersje. Czy wszystko to wpływa na podniesienie poziomu kształcenia?

