

Prakseologiczne podejście do rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich

Iwona Maciejowska

Rada programowa na rzecz rozwoju dydaktyki akademickiej Ars Docendi UJ

TPG: Continuous Development of Teaching Competences, EUA



EUA

European University Association



„Just Because I Am Teaching Doesn't Mean They Are Learning”

Sklar, David P. MD. Academic Medicine: (2017). Vol. 92 p 1061–1063

- Czy można zaobserwować wpływ szkolenia na umiejętności nauczania danego wykładowcy? Jak to zmierzyć? Jak szybko po zakończeniu kursu?
- Czy wyniki - efekty kształcenia/ uczenia się (?) osiągnane przez studentów są pochodną kompetencji dydaktycznych danego nauczyciela? Czy ich podejście do nauki zależy od niego?



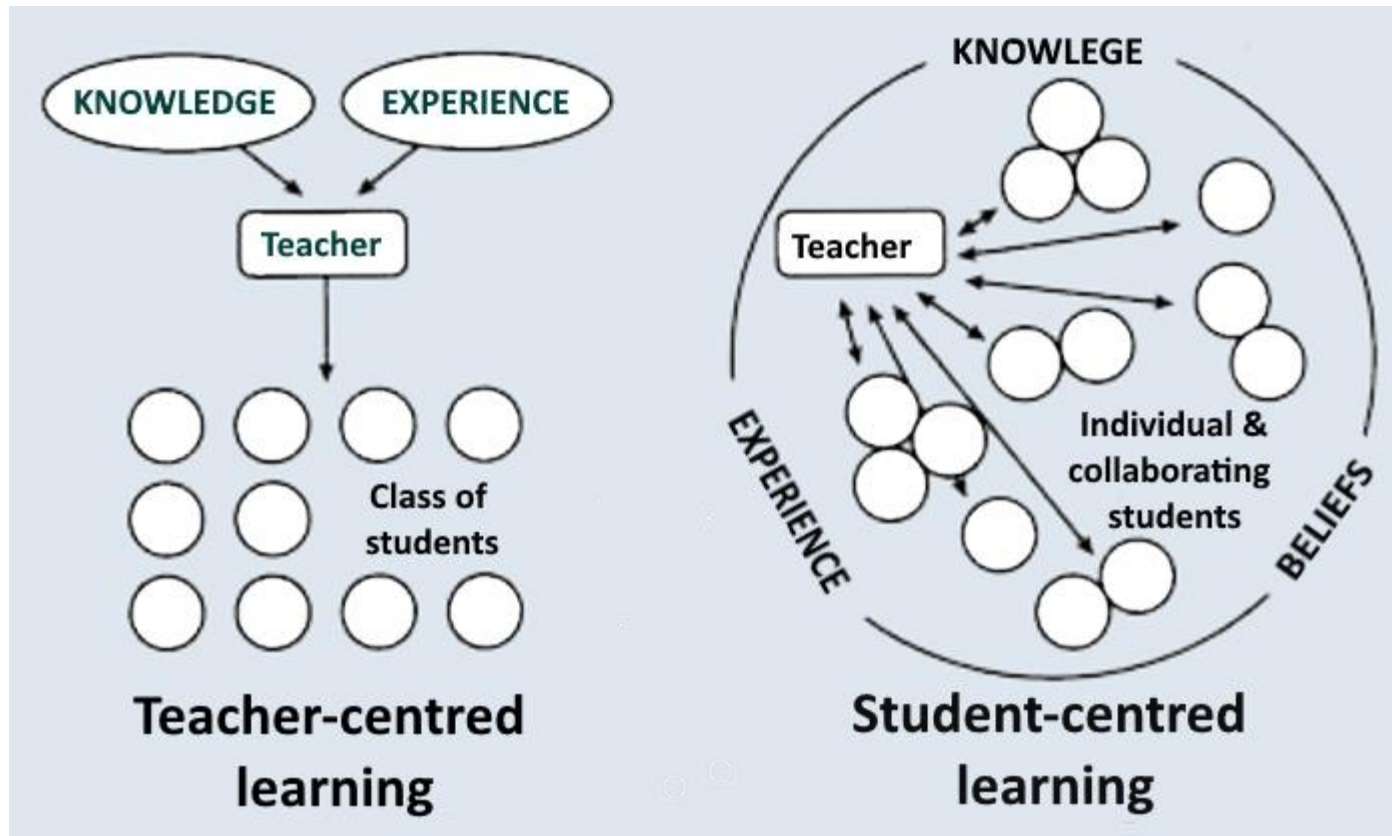
Badania efektywności kształcenia kadry dydaktycznej

- Gibbs & Coffey (2004) – 22 uniwersytety, 8 krajów,
- Postareff et al. (2007) – Uniwersytet w Helsinkach, 200 nauczycieli
- Oleson and Hora (2014) – Uniwersytet Wisconsin-Madison, USA, 100 nauczycieli
- Chalmers & Gardiner (2014) – Australia,
- Odalen et al. (2018) – 5 szwedzkich uniwersytetów
- Marchant, Gonzales & Faure (2018) – University of Santiago, Chile, 509 nauczycieli

Metody: testy przed i po, ankiety przed i po, wywiady
- z nauczycielami i studentami, obserwacje zajęć, metaanalizy itd.

Deklarowane poglądy nauczyciela nie zawsze są tożsame z
obserwowaną praktyką dydaktyczną (Samuelowicz & Bain , 2001)

Co chcemy osiągnąć?



- **Zwykle nauczyciele uczą tak, jak sami byli uczeni.**
- **Preferują taki styl uczenia się studentów, jaki sami stosowali.**

Czy to źle?

- Zmienili się studenci, oczekiwania wobec nich, zmieniło się otoczenie społeczne, możliwości techniczne itd.
- Studenci są różni i różni od nas.

- Zwykle uczymy tak, jak sami byliśmy uczeni.
- Preferujemy taki styl uczenia się studentów, jaki sami stosowaliśmy.

Co z tym można zrobić?

- **Poznać wiedzę uprzednią, poglądy i potrzeby kadry,** adaptować do nich kurs.
- **Poddawać refleksji,** odnosić się do już zdobytego doświadczenia w uczeniu się (doktoranci) i nauczaniu.
- **Rozszerzać, pogłębiać, (ewolucja a nie rewolucja!) .**

Pierwszy krok – kurs(y)

Czemu może służyć krótkie szkolenie (do 15 godz.)?

– odpowiedź na konkretną potrzebę nauczyciela, kształcenie umiejętności „technicznych” np.

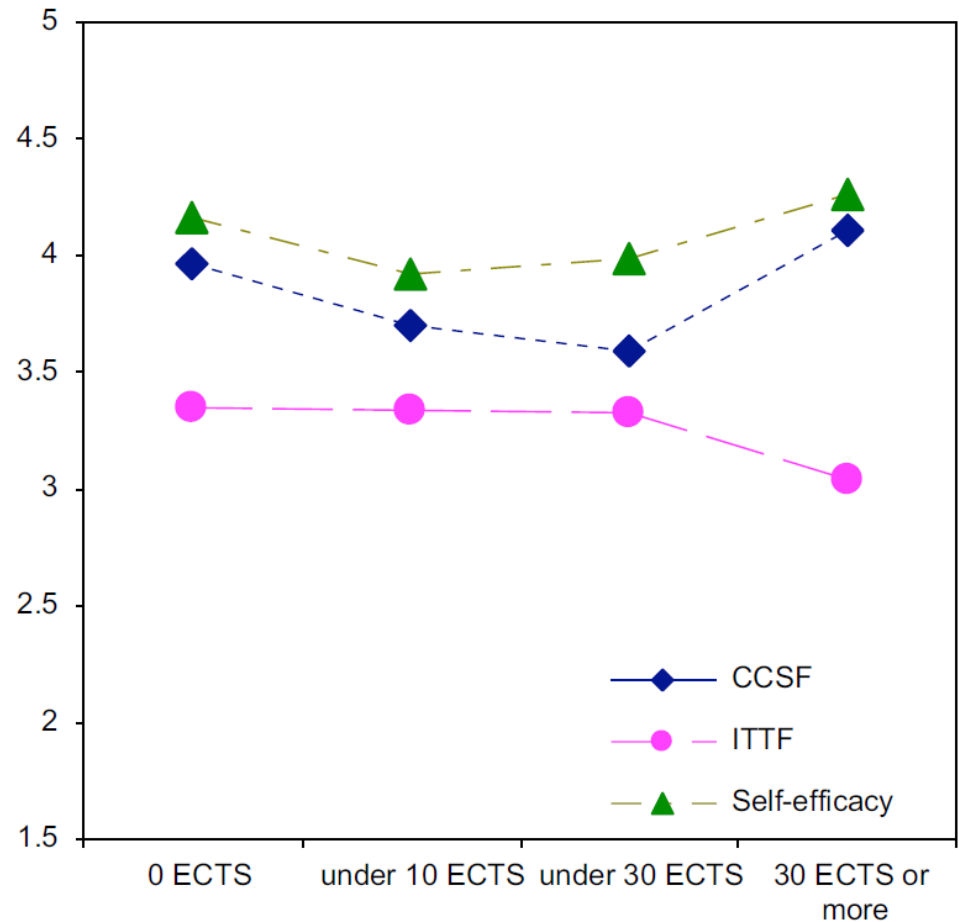
- zapoznanie z nowym programem - u osób już stosujących ICT w nauczaniu (Owen, 2012)
- zapoznanie z metodami analizy wyników testów grupy studenckiej – u osób przekonanych do konieczności takiego działania.



ITTF Information Transmission /
Teacher-Focused approach

CCSF Conceptual Change / Student –
Focused approach to teaching

Self-efficacy poczucie własnej
skuteczności



- *Po krótkim szkoleniu pedagogicznym (nowe koncepcje, modele) może zmaleć poczucie własnej skuteczności w roli nauczyciela akademickiego.*
- *Zmiana następuje powoli.*

Dobre efekty w zakresie kompleksowego rozwoju dają tylko działania długofalowe

- Jeden rok (**30 ECTS**) - zmiany w postawach nauczycieli z TCL do SCL (Postareff et al., 2007)
- Dwa lata (**60 ECTS**) - studenci tych nauczycieli zmieniali stosunek do nauki, uczyli się bardziej głęboko, nie ograniczali się do nauki pamięciowej (Marchant, Gonzales i Faure, 2017)
- Potrzebny czas na refleksję, na sprawdzenie w praktyce nowych idei, na poznanie licznych przykładów, na adaptację do własnych warunków



Rekomendowana sekwencja kursów

1

- Kurs pedagogiczny. Zmiana koncepcji nauczania u uczestników programu (wprowadzenie SCL)

2

- Kursy specjalistyczne – metody kształcenia, metody oceniania, e-learning itd.

3

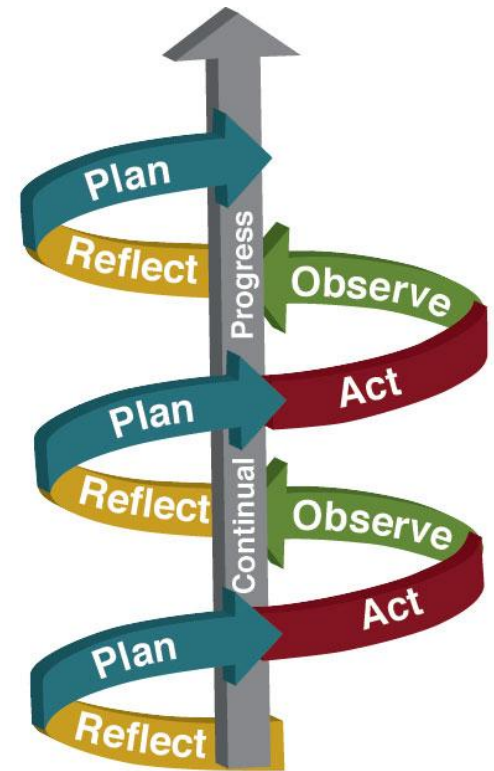
- Kursy z dydaktyki przedmiotowej

Szkolenia pedagogiczne

- *nie mogą być zbyt ogólne, przeteoretyzowane, przeidealizowane, odległe od rzeczywistości edukacyjnej uczestników (Postareff et al., 2007),*
- *niezbędne jest wsparcie praktyczne i przykłady z wielu dziedzin kształcenia.*

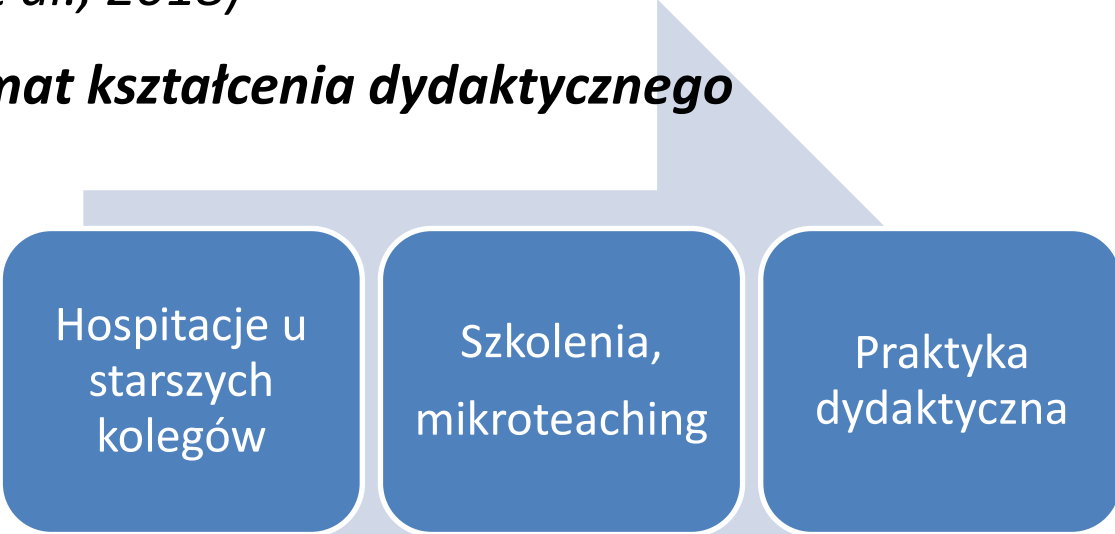
Niezbędny element

*Prowadzenie przez nauczycieli
na własnych zajęciach tzw.
badania w działaniu, zamiast
przyjmowania gotowych recept
opracowanych przez inne osoby,
zwykle w innym kontekście
(L.Darling-Hammond, 1998)*



Kogo i kiedy szkolić?

- *Najlepsze efekty przynoszą szkolenia pedagogiczne nauczycieli o krótkim (1-3 lata) stażu pracy na uczelni. Posiadanie pierwszych doświadczeń ułatwia refleksję nad rolą nauczyciela akademickiego oraz odniesienie poruszanych kwestii do znanych z autopsji sytuacji dydaktycznych. (Odalen et al., 2018)*
- *Proponowany na UJ **schemat kształcenia dydaktycznego doktorantów** (5ECTS):*



Hospitacje u
starszych
kolegów

Szkolenia,
mikroteaching

Praktyka
dydaktyczna

- **Szkolenia specjalistyczne** dla kadry zarządzającej
np. budowanie programu studiów

Doktoranci/nauczyciele

Na wydziale/kurs ogólnouniwersytecki

- Dobre efekty w procesie rozwoju zawodowego daje praca w grupach o zróżnicowanym doświadczeniu (L. Darling-Hammond, 1998)
- Czasem trudno zbudować *Community of Learners* ponieważ doktoranci milczą w obecności starszych wykładowców, a wykładowcy – doktorantów.
- Zróżnicowanie wydziałów umożliwia szerszy wybór przykładów dobrej (i złej) praktyki, wymianę poglądów, otwarcie na odmienność, na zmianę – nie u wszystkich
- Kursy dedykowane grupie wydziałów pozwalają łatwiej odnieść teorię do praktyki.
(Z doświadczeń Ars Docendi).



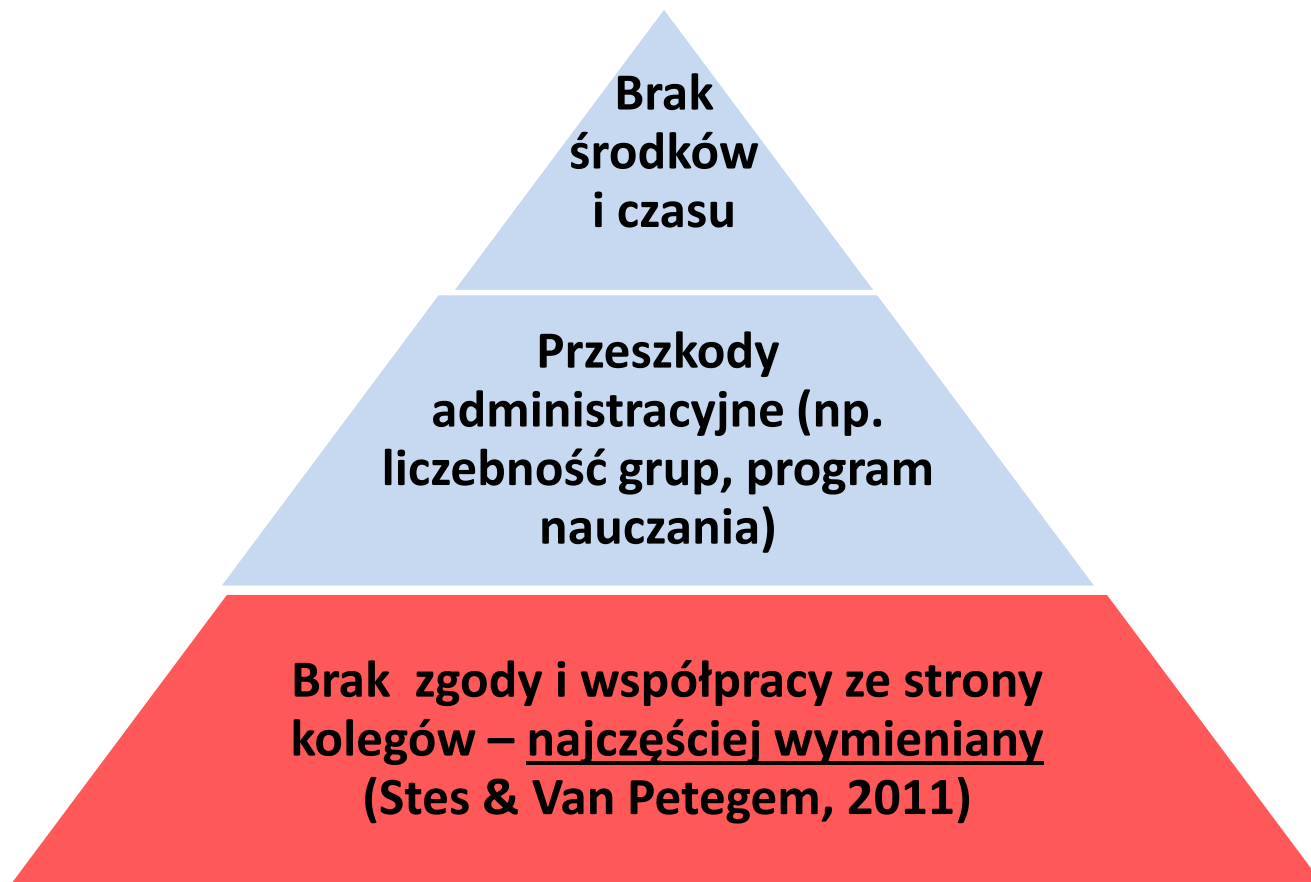
Specyfika wydziałów – nie do zaniedbania

- Nauczyciele, ich koledzy i przełożeni reprezentujący nauki ścisłe częściej są **przekonani do wartości „przekazywania informacji”** jako **głównego celu** kształcenia niż w naukach humanistycznych (MCalpine, Weston, 1999).
- W naukach ścisłych i przyrodniczych dość powszechne jest przekonanie, że **nauczycielem człowiek się rodzi**, że to rodzaj talentu, a za tym następuje powszechny **brak zaufania do sensowności uczestnictwa w programie rozwoju kompetencji**.



Czynniki hamujące wprowadzenie wyników szkolenia w życie

Po szkoleniu absolwenci nie mogą być pozostawieni sami sobie – z rodzącymi się pytaniami i wątpliwościami, z oporem wobec zmian ze strony innych prowadzących.



Konieczne budowanie kultury jakości kształcenia, wsparcie władz uczelni.

- Dłuższy staż pracy [przed szkoleniem] powoduje „nasiąknięcie” typowymi dla własnej jednostki, niekoniecznie wskazanymi z punktu widzenia dydaktyki akademickiej, zwyczajami, manierami, tradycyjnym sposobem myślenia, a wtedy podstawowe szkolenie pedagogiczne jest nieskuteczne. (Odalen et al., 2018)
- **W grupie nauczycieli, którzy nie rozpoczęli żadnego szkolenia, w ciągu kilku pierwszych lat pracy, nastąpiły negatywne zmiany (np. utrwalenie TCL).** Autorzy wiążą te efekty z oddziaływaniem macierzystych zakładów dydaktycznych, na których nie tylko nie ceni się innowacji dydaktycznych, ale nawet dydaktyki jako takiej, a nacisk kładziony jest wyłącznie na osiągnięcia naukowe (Gibbs & Coffey, 2004) .

Budowanie kultury jakości (2)

- Tak **wysokie standardy kształcenia**, jak w przypadku nauczania studentów (Oleson i Hora, 2014).
- Konieczna ciągła analiza potrzeb, rzetelna ewaluacja kursów, stałe podnoszenie kompetencji kadry kształcącej na tych kursach itd.
- To kuszące, żeby o metodach aktywizujących/PBL uczyć za pomocą wykładu, bo przecież „w ten sposób przekaze się więcej wiedzy w krótszym czasie”, ale zupełnie niezachęcające do zastosowania tych metod przez uczestników u siebie!



Dziękuję za uwagę, zapraszam do dyskusji

- Badania efektywności kształcenia kadry dydaktycznej
- Co chcemy osiągnąć?
- Kursy – krótkie, długie, sekwencja
- Co po kursach? – badania w działaniu, wsparcie
- Kogo i kiedy szkolić? – staż pracy, razem czy osobno, na wydziale czy całej uczelni
- Czynniki hamujące wprowadzenie wyników szkolenia w życie
- Budowanie kultury jakości