

**Wspieranie rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich
na przykładzie działań Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej
Ars Docendi UJ**

Artykuł opublikowany w:

W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, K. Kowalczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 65-84.

Wstęp

Dbłość o jakość uniwersyteckiego kształcenia nie może sprowadzać się tylko do opisu różnorodnych, wdrożonych na danej uczelni procedur ukierunkowanych na zatwierdzanie, okresowy przegląd i ewaluację programów studiów i ich efektów. Troska ta nie powinna także ograniczać się do ewaluacji – np. za pomocą systemu ankietowania – zajęć dydaktycznych, pracy administracji, badania satysfakcji studentów i losów absolwentów uczelni. Obserwacja doświadczeń pracy wielu uczelni prowadzi mnie często do konstatacji, iż z pola widzenia władz uczelni bardzo często umyka jeden z najważniejszych podmiotów pracy dydaktycznej – nauczyciel akademicki. Pracownikowi stawia się wymagania, pracownika się ocenia, rozlicza z wypełniania obowiązków naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych (przy czym najczęściej główny punkt ciężkości stawia się na obowiązki naukowe), ale też i pozostawia samotnym w jego (nie)radzeniu sobie z różnymi problemami w pracy ze studentami. A tak wcale być nie musi. Dostrzegam pilny problem braku lub ułomności systemowego wspierania rozwoju dydaktycznego nauczyciela akademickiego. Warto w tym miejscu postawić podstawowe pytanie o to, w jaki sposób pracownicy nauki są przygotowywani do roli nauczyciela? Część uczelni wprowadziło dla tzw. młodej kadry obligatoryjne kursy przygotowania dydaktycznego, inne postawiły na dobrowolność udziału w różnych formach takiego kształcenia, a znacząca część stanęła dopiero przed dylematem, jak takie wsparcie zorganizować. W pierwszym rzędzie zatroszczono się budowanie kompetencji dydaktycznych doktorantów i młodej kadry, niewiele zaś zaoferowano doświadczonym nauczycielom akademickim, zarówno tym, którzy doświadczają porażek, jak i tym, którzy chcą w swym warsztacie dydaktycznym wprowadzić innowacje. Tymczasem możliwości zorganizowania takiego wsparcia może być wiele. Tu możemy skorzystać na przykład z dobrych wzorców

niemieckich, gdzie od lat funkcjonują interdyscyplinarne centra dydaktyki akademickiej. Można też przyjrzeć się rodzimym działaniom.

W artykule chcę przedstawić koncepcje i rozwiązania praktyczne wspierania nauczycieli akademickich w ich pracy dydaktycznej, które zaprojektowano w Uniwersytecie Jagiellońskim, a które znane są pod szyldem Arts Docendi. Działania te obejmują funkcjonowanie Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi”, fundusz „Ars Docendi” oraz system nagród za pracę dydaktyczną, w tym i prestiżową nagrodę Pro Arte Docendi. Zanim jednak przejdę do opisu rozwiązań promowanych w mojej Alma Mater, chcę ukazać potrzebę poszerzania tradycyjnie pojmowanych zadań dydaktyki akademickiej oraz naszkicować problem (nie)przygotowywania kadry akademickiej do prowadzenia zajęć ze studentami. Następnie przejdę do uzasadnienia tezy o konieczności budowania w uniwersytetach interdyscyplinarnych zespołów zajmujących się wsparciem rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli oraz do potrzeby wielopłaszczyznowego działania na rzecz dydaktyki akademickiej znacznie wychodzącego poza organizowanie standardowych kursów dla młodej kadry. Te różnorodne potrzeby staną się ważnym kontekstem dla przedstawienia działalności Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi” działającego w Uniwersytecie Jagiellońskim.

Zadania dydaktyki akademickiej

Nie ma w tym miejscu potrzeby historycznego rekonstruowania zmiany, jak zaszła w refleksji nad akademickim kształceniem w Polsce¹, warto jednak przyjrzeć się trzem zakresom opisywania zadań dydaktyki akademickiej. Tradycyjne podejście mocno redukuje przedmiot badań tej subdyscypliny do opisu samego procesu akademickiego kształcenia, jego przebiegu, koncentrując uwagę przede wszystkim na poszczególnych elementach dydaktycznego instrumentarium nauczyciela. Analizie podlegają zatem cele kształcenia wyrażane językiem efektów kształcenia, programy kształcenia, treści, strategie, metody, formy, środki dydaktyczne (także możliwości wykorzystywania nowoczesnych technologii) oraz narzędzia kontroli, oceny, walidacji założonych efektów kształcenia. W tym wąskim ujęciu bardzo często z pola uwagi znikają podmioty sceny edukacyjnej w szkolnictwie wyższym czyli studenci i nauczyciele akademicy, nie prowadzi się badań nad możliwościami poznawczymi studentów, ich kompetencjami do studiowania, ale także rzadko prowadzi się badania ukierunkowane na

¹ Zainteresowany tą problematyką Czytelnik może podążyć ścieżką zaproponowaną przez A.Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013, s. 223-228.

osobę nauczyciela akademickiego i jego potencjał dydaktyczny². Tak rozumiane zadania dydaktyki akademickiej wpisują w jej mikroperspektywę³, która jest najsilniej reprezentowana polskiej i niemieckiej refleksji nad kształceniem na poziomie wyższym. Próbę wyjścia poza normatywny opis procesu kształcenia oraz instrumentarium dydaktycznego nauczyciela akademickiego są badania poświęcone pracy konkretnego uniwersytetu podejmowane najczęściej z perspektywy badacza „z wewnątrz”. Przykładem takiej pracy, wpisującej się w mezzoperspektywę zadań dydaktyki akademickiej są badania T.Bauman⁴, która podjęła próbę nakreślenia ważnych społecznych, kulturowych i historycznych kontekstów procesu akademickiego kształcenia przebiegającego w Uniwersytecie Gdańskim. Od dwóch dekad obserwujemy wyraźne przełamanie wąskiego pojmowania dydaktyki akademickiej i eksplorowania szerokich uwarunkowań, kontekstów kształcenia wyższego w ogóle. Krytyczna analiza celów akademickiego kształcenia w perspektywie podporządkowywania ich procesom globalizacji, komercjalizacji i prawom rynku, ideologiczne, społeczne, kulturowe konteksty reform szkolnictwa wyższego, poszukiwania naukowych podstaw, założeń teoretycznych kształtu tej edukacji – to jedynie wybrane obszary problemowe budujące tzw. makroperspektywę⁵ dydaktyki akademickiej czyli jej szerokie ujęcie⁶.

Ta dosyć tradycyjna triada makro – mezzo – mikro – perspektywy ujmowania zadań dydaktyki akademickiej lub też pojawiająca się w pracach polskich autorów dychotomia wąskiego i szerokiego ujęcia winna być – moim zdaniem – poszerzona o wyraźny nurt pedeutologiczny związany z osobą nauczyciela akademickiego. Nauczyciela dosyć specyficznego, dla którego najważniejszą (a często jedyną) legitymacją do prowadzenia zajęć ze studentami jest jego potencjał naukowy i metodologiczny znajdujący swe potwierdzenie w osiągnięciach naukowych. Niezwykle ważnym i pilnym obszarem badań winna stać się diagnoza potrzeb nauczycieli akademickich w zakresie ich kompetencji do prowadzenia zajęć ze studentami oraz praca nad wspieraniem rozwoju ich kompetencji dydaktycznych. Owo

² Przykładem takich badań jest np. praca V.Tiberiusa, *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*, WS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2011.

³ Porównaj S.Dany, *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*, LIT Verlag, Berlin 2007, s. 77-78.

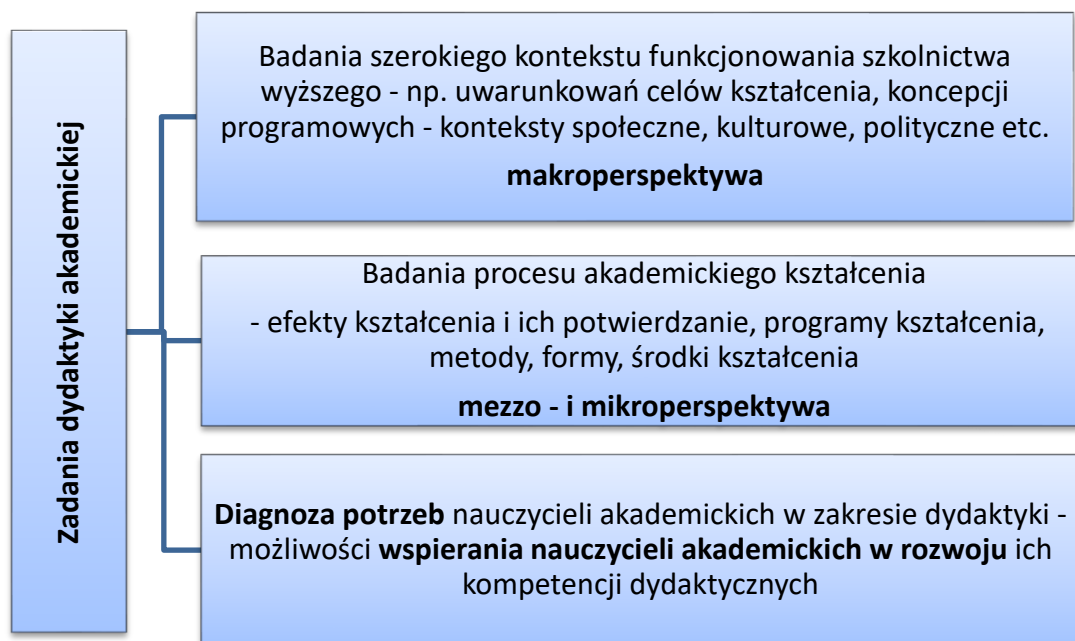
⁴ T.Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001; T.Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Gdańsk 2011.

⁵ Patrz J. Wildt, *Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik*, [in:] *Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*, J.Wildt, B.Szczyrba, B.Wildt (Hrsg.), W.Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, s. 12-39.

⁶ Podobnego rozróżnienia dokonuje T. Bauman, *Dydaktyka szkoły wyższej*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1. red. T.Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 170-172.

postulowane przeze mnie postulowane poszerzenie zadań dydaktyki akademickiej przedstawia poniższy schemat.

Schemat 1: Obszary zadań dydaktyki akademickiej



Źródło: Opracowanie własne

Ów trzeci obszar zadań dydaktyki akademickiej związany jest ze wspieraniem nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji do nauczania i to nie tylko na początku ich drogi zawodowej. Coraz klarowniejsza staje się potrzeba powoływania centrów dydaktyki akademickiej, budowanej przez interdyscyplinarne zespoły zdolne przygotować bogatą i zróżnicowaną ofertę wsparcia. Badania ewaluacyjne zajęć studentów ujawniają, iż trudności w pracy dydaktycznej przeżywają wszystkie grupy pracowników. Otwiera się zatem przestrzeń związana z zapotrzebowaniem na otoczenie opieką i wsparciem nauczyciela akademickiego w całym przebiegu jego kariery zawodowej. Wobec tych wyzwań wiele uczelni pozostaje bezradnych. Tym bardziej warto przyjrzeć się tzw. dobrym praktykom.

Problem przygotowywania kadry akademickiej do prowadzenia zajęć ze studentami⁷

⁷ Problem ten poruszam także w: A.Sajdak, *Miejsce dydaktyki ogólnej w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli akademickich*, [w:] *Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, red. K.Denek, A.Kamińska, P.Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014, s. 51.

Obecny stan prawny pomija kwestię przygotowania pedagogicznego nauczycieli w szkolnictwie wyższym, pozostawiając ją w gestii autonomii władz poszczególnych uczelni. Aby zostać nauczycielem akademickim należy przede wszystkim sprostać opisanym w konkursach na dane stanowisko wymaganiom naukowym, stawianym przez poszczególne uczelnie. Wymagania natury dydaktycznej – jeśli w ogóle się pojawiają - zawarte są zwykle w enigmatycznym haśle typu „doświadczenie w prowadzeniu zajęć za studentami”. Stanowisko takie ma niewątpliwie swe źródło w tradycji uniwersyteckiej, w myśl której kompetencje do prowadzenia zajęć ze studentami legitymizowane są przede wszystkim przez wysokie kompetencje merytoryczne naukowca, znajomość warsztatu metodologicznego danej dyscypliny naukowej oraz pewną praktykę w prowadzeniu procesu nauczania-uczenia się w szkołach wyższych⁸. Jak podkreśla T.Bauman⁹ w Polsce dominuje przekonanie o tym, że nauczyciel akademicki nie musi posiadać żadnych formalnych, certyfikowanych kwalifikacji ani wiedzy na temat procesu kształcenia studentów poza tą, którą zna z własnego doświadczenia. Świadczy to – zdaniem autorki – o marginalizowaniu wartości dydaktyki szkoły wyższej oraz traktowaniu procesu kształcenia studentów jako mniej ważnego obszaru pracy zawodowej. Uzasadnień dla konstytuowania takich poglądów można szukać np. w Humboldtowskiej koncepcji uniwersytetu opartej na zasadzie wolności oraz jedności badań i kształcenia czy też w pismach S.Hessena, który jeszcze w latach 20-tych XX wieku podkreślał, iż uniwersytet nie jest zakładem nauczania, lecz wyższą szkołą naukową, w której nauczyciel nie naucza swego przedmiotu lecz wypowiada publicznie swe poglądy naukowe oraz prowadzi poprzez swoje badania nigdy nie kończące się nauczanie¹⁰. Takie widzenie roli nauczyciela akademickiego wciąż jest silnie obecne w debacie nad szkolnictwem wyższym. W ostatnich latach przybywa jednak (nie tylko wśród pedagogów, których piśmiennictwo na ten temat tworzy bogatą bibliografię) zwolenników stanowiska mówiącego o tym, że współczesnemu nauczycielowi akademickiemu niezbędne są kompetencje pedagogiczne, dydaktyczne, pozwalające mu świadomie i różnorodnie projektować proces kształcenia, prowadzić zajęcia ze studentami oraz przede wszystkim wykorzystywać osiągnięcia nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Potrzebę taką dostrzegło Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które *Rozporządzeniem z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych* wprowadziło obowiązek zapewnienia doktorantom fakultatywnych zajęć rozwijających ich umiejętności

⁸ Wątek ten szeroko omawiam w: A.Sajdak, *Paradygmaty ...*, dz. cyt., s. 192-196.

⁹ Patrz T.Bauman, *Dydaktyka szkoły wyższej..* dz. cyt., s. 810.

¹⁰ Patrz S.Hessen, *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 377.

dydaktyczne i zawodowe, przygotowujących ich do roli nauczyciela akademickiego w szczególności w zakresie metodyki zajęć dydaktycznych i nowych technologii wykorzystywanych w kształceniu studentów¹¹. Także w wielu innych dokumentach – jak np. w raporcie *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*¹² znajdujemy szereg zapisów odnoszących się do projektowanego i pożądanego stanu rzeczy. Czytamy np. „Budowa Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego stawia przed pracownikami uczelni nowe wymagania, dlatego w ostatnim czasie wzrosło znaczenie ich doskonalenia zawodowego, rozumianego przede wszystkim jako podnoszenie kwalifikacji nauczycielskich”¹³. W wielu krajach europejskich, w tym np. w Wielkiej Brytanii, Holandii oraz Niemczech powstało szereg instytucji ulokowanych w strukturach szkolnictwa wyższego zajmujących się budowaniem i wspieraniem rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. W samych tylko Niemczech prężnie działa Niemieckie Towarzystwo Dydaktyki Szkoły Wyższej (*Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik*¹⁴), które łącząc naukowców zajmujących się dydaktyką akademicką w różnorodnych instytucjach, centrach i uniwersytetach, organizuje kongresy, seminaria i warsztaty poświęcone dydaktyce akademickiej. Przykłady strukturalnych rozwiązań niemieckich oraz ich doświadczenia mogą stać się w przyszłości ważnym punktem odniesienia dla budowania centrów akademickich zajmujących się wspieraniem rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce. Czy tak się jednak stanie? Czy wystarczająco mocno zaznaczyła się potrzeba wykorzystania osiągnięć pedagogiki w przygotowaniu nauczycieli akademickich do pracy ze studentami? Moim zdaniem w ostatnich paru latach widoczna jest wyraźna zmiana w podejściu do tzw. przygotowania dydaktycznego czy też szerzej – pedagogicznego – kadry akademickiej. Wiele dzieje się m.in. za sprawą prac Komisji Europejskiej. I tak np. w czerwcu 2013 roku opublikowano sprawozdanie unijnej grupy tzw. wysokiego szczebla ds. modernizacji szkolnictwa wyższego, która prowadziła swe prace pod kierunkiem byłej prezydent Irlandii M.McAleese. Ich rezultatem jest dokument zawierający 16 zaleceń w sprawie poprawy jakości nauczania¹⁵. Z punktu widzenia poruszanej w artykule problematyki niezwykle ważne wydaje się zalecenie nr 4, zgodnie z którym wszystkie osoby zatrudnione w szkolnictwie wyższym powinny do roku 2020 odbyć certyfikowane

¹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich, Dziennik Ustaw Polskiej Rzeczypospolitej Nr 196, Poz. 1197, par.4, punkt 2.

¹² Patrz *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, praca zbiorowa, Warszawa 2009 – chodzi przede wszystkim o rozdział IV *Uwarunkowania międzynarodowe i internalizacja szkolnictwa wyższego* pod redakcją R.Z.Morawskiego (s. 133-212) oraz rozdział V *Kształcenie*, pod redakcją A.Kraśniewskiego (s.213-272).

¹³ Tamże, s. 163.

¹⁴ Patrz www.dghd.de

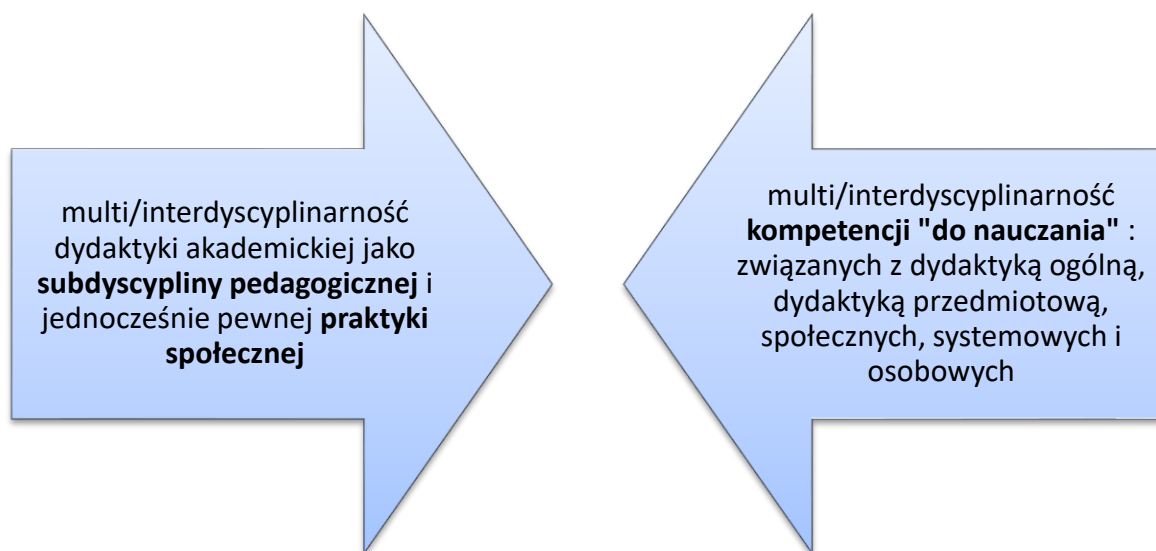
¹⁵ Patrz http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf

przeszkolenie pedagogiczne, a doskonalenie zawodowe w roli nauczyciela powinno stać się obowiązkowe dla nauczycieli szkolnictwa wyższego. Jak władze poszczególnych autonomicznych uczelni podejść do tak sformułowanego zalecenia? Obserwacja uczestnicząca zmian zachodzących w Uniwersytecie Jagiellońskim pokazuje, iż dokonuje się rewolucyjna zmiana. Obok znakomicie funkcjonujących, ale programowo przeznaczonych głównie dla doktorantów i młodych nauczycieli akademickich warsztatów Ars Docendi, podejmowane są działania szkoleniowe, ukierunkowane na kadre zarządzającą a mające na celu uświadomienie wagi kompetencji dydaktycznych w strukturze kompetencji nauczyciela akademickiego. Wciąż jeszcze jest dużo do zrobienia, ale kolejny ważny krok został wykonany.

Słów parę o interdyscyplinarności dydaktyki akademickiej

Dlaczego rozważam interdyscyplinarność dydaktyki akademickiej? Dlaczego tak ważne jest tworzenie interdyscyplinarnych zespołów, które mogłyby nie tylko zajmować się wsparciem rozwoju dydaktycznego nauczycieli akademickich, ale także byłyby zdolne podejmować badania naukowe, przyczyniające się rozwoju samej subdyscypliny? Odpowiedź na te pytania wymaga nakreślenia dwóch perspektyw: interdyscyplinarnej tożsamości dydaktyki akademickiej oraz złożoności kompetencji do nauczania nauczycieli akademickich, co obrazuje poniższy schemat:

Schemat 2. Multi/interdyscyplinarność dydaktyki akademickiej



Źródło: Opracowanie własne

Przyjrzyjmy się najpierw pierwszemu horyzontowi rozważań. Czy dydaktyka akademicka jest subdyscypliną pedagogiczną? Czy jest interdyscyplinarna, a może

multidyscyplinarna? Problem interdyscyplinarności w naukach humanistycznych i społecznych w ostatnich latach coraz bardziej nabrzmiewa polaryzując stanowiska badaczy¹⁶. Z jednej strony wciąż bardzo mocno słychać głosy upominania się o „czystość” dyscyplinarną, traktujące interdyscyplinarność jako pewnego rodzaju zagrożenie, z drugiej zaś coraz częściej obserwujemy pewnego rodzaju zjawisko rozmywania się tradycyjnych granic dyscyplin, płynność dyscyplinarną, które w humanistyce i naukach staje się szansą i obietnicą intelektualnej przygody i rozwoju. M.Dudzikowa zwraca uwagę na przeżywanie przez współczesnych badaczy doświadczenia ambiwalencji i opresji. Jak podkreśla za J.Kowalewskim, W.Piaskiem i M.Śliwą „ci, którzy w swych wędrówkach intelektualnych próbują bez wiz i paszportów pokonać istniejące granice, są dyscyplinująco upominani, a przekroczywszy je – mimo wszystko – naznaczeni piętnem obcości, zasilają grono intelektualnych apatyków”¹⁷. W konstytuowaniu się dydaktyki akademickiej przeżywamy podobne dylematy. Analizując choćby rynek wydawniczy ostatniej dekady, możemy ze zdziwieniem skonstatować, że dydaktyką akademicką zajmują się przede wszystkim nie-pedagodzy a nauczyciele akademicy różnych subdyscyplin. Wiodący udział przynależy do psychologów, filozofów, specjalistów od zarządzania, marketingu, bankowości, socjologów, politologów etc. oraz dydaktyków przedmiotowych¹⁸. Byłoby wspaniale, gdyby specjaliści innych dyscyplin naukowych włączali w obszar refleksji nad akademickim kształceniem życiodajne pola badawcze, nowe teorie, nową metodologię badań. Najczęściej tak się jednak nie dzieje. Ze smutkiem i zdziwieniem niejednokrotnie stwierdzam, że to, co dla pedagogiki, dydaktyki ogólnej stanowi kanon wiedzy na temat procesu kształcenia, dla innych bywa „odkryciem na miarę Nobla”. Autorzy ci, często nie znając dorobku polskiej myśli pedagogicznej- dydaktycznej, zachwycają się wycinkowymi rozwiązaniami proponowanym w europejskich czy amerykańskich uniwersytetach. I tak w wielu poradnikach dotyczących pracy nauczyciela akademickiego mamy przedstawione prawdziwe mozaiki, kompilacje niespójnych teoretycznie propozycji praktycznych. Czasem też po lekturze niektórych pozycji czytelnik może odnieść wrażenie, że sięganie do wiedzy pedagogicznej lub psychologicznej może mu

¹⁶ Zainteresowanych Czytelników odsyłam do znakomitego artykułu M.Dudzikowej, *Sytuacja interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A.Chmielewski, M.Dudzikowa, A.Grobler, Impuls, Kraków 2012, s. 15 – 37.

¹⁷ *Granice dyscyplin –arne w humanistyce*, red. J.Kowalewski, W.Piasek, M.Śliwa, Olsztyn 2006, s. 6, cyt. za: M.Dudzikowa, *Sytuacja interdyscyplinarności ...*, dz. cyt., s. 18-19.

¹⁸ Zjawisko to charakteryzuję szerzej w pracy A.Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów ...*, dz. cyt. s. 236-248.

zaszkodzić¹⁹. Te konstatacje rodzą mój zdecydowany sprzeciw, który w sposób naturalny mógłby wyrazić się buntem przeciwko zawłaszczaniu pola dydaktyki akademickiej przez osoby niekompetentne (a nawet w niektórych przypadkach przez ignorantów). Takie stanowisko okopywałoby każdego badacza w twardych granicach własnej dyscypliny i skazywałoby na traktowanie wszystkich, którzy mieliby odwagę poruszać po polach interdyscyplinarności jako potencjalnego wroga, do którego można w najlepszym wypadku odnosić się co najwyżej z niechęcią. Tak się jednak nie dzieje, gdyż z pełną pokorą podchodzę do faktu, iż dydaktyka akademicka oprócz swego subdyscyplinarnego rdzenia pedagogicznego stanowi także pewnego rodzaju praktykę społeczną, której doświadczenie może stać się siłą budującą pola teoretyczne i metodologiczne w rozwoju dyscypliny. W tym obszarze potencjalnymi sprzymierzeńcami pedagogów są przedstawiciele dydaktyk przedmiotowych, zajmujący się dydaktyką szczegółową danej dyscypliny naukowej. Z jednej strony będą to metodycy osadzeni w dydaktykach adresowanych do szkolnictwa podstawowego i średniego (jak np. dydaktycy chemii, biologii, języka polskiego etc.), którzy czerpiąc z osiągnięć pedagogiki, w tym i dydaktyki ogólnej, z psychologii i metodologii własnej dyscypliny konstruują rozwiązania metodyczne osadzone zwykle w dominującym paradygmacie. Rzadko się jednak zdarza, by dydaktycy przedmiotowi łączyli w swych kompetencjach wykształcenie pedagogiczne i/lub psychologiczne, dlatego też ich propozycje zatrzymują się najczęściej na warstwie sprawczego, instrumentalnego działania bez odniesień do teoretycznych kontekstów uzasadniających przyjęcie określonej antropologii, aksjologii czy epistemologii. Obok metodyków przedmiotowych związanych z dydaktykami szczegółowymi dla szkolnictwa niższego szczebla znakomicie funkcjonują dydaktycy przedmiotowi, którzy swe zainteresowania koncentrują tylko na dydaktyce akademickiej własnej dyscypliny. Tu w sposób szczególnie pozytywny wyróżniają się dydaktycy medycy. Warto pamiętać, że każdy obszar studiów – obszar studiów humanistycznych, nauk społecznych, nauk ścisłych, przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych, leśnych, weterynaryjnych, czy też studiów poświęconych sztuce – stanowi potencjalne źródło teorii i praktyki dydaktyki szczegółowej, a jako kształcenie na różnorodnych kierunkach jest szczególnym rodzajem uprawiania dydaktyki akademickiej jako pewnej praktyki społecznej. Z niej mogą płynąć z jednej strony impulsy do rozwoju dydaktyki akademickiej, z drugiej zaś bez niej dydaktyka akademicka traktowana tylko jako subdyscyplina pedagogiczna związana głównie z dydaktyką ogólną, byłaby niepełna i pozostająca na zbyt dużym poziomie ogólności.

¹⁹ Taką kontrowersyjną, a dla mnie nie do zaakceptowania propozycją jest książka *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*, red. U.Schrade, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010.

Drugim ważnym powodem rozważania interdyscyplinarności dydaktyki akademickiej jest złożoność kompetencji dydaktycznych nauczyciela akademickiego. Perspektyw przyglądania się temu, co jest potrzebne nauczycielowi do prowadzenia zajęć ze studentami może być wiele. Nie jest moim zamierzeniem dokonywać tu rekonstrukcji poszczególnych stanowisk, chciałabym jednak przedstawić pewną propozycję niemieckiej badaczki I.Stahr, która to jest najbardziej spójna z moim myśleniem o wspieraniu rozwoju nauczyciela akademickiego. Zdaniem I.Stahr kompetencja do nauczania jest złożoną dyspozycją osobowościową budowaną na etyce, profesjonalnej wiedzy, umiejętnościach działania i rozwijania własnej praktyki²⁰, którą opisuje pięć wymiarów profesjonalnych kompetencji nauczyciela akademickiego: kompetencje dydaktyczne związane z dydaktyką ogólną, kompetencje społeczne związane z komunikacją interpersonalną oraz umiejętnością prowadzenia grupy i pracy z grupą, kompetencje metodyczne związane ze specyfiką dydaktyki danej dyscypliny naukowej, kompetencje systemowe związane z systemem pracy dydaktycznej na danej uczelni oraz kompetencje osobowe stanowiące o formacji osobowej, tożsamości i identyfikacji zawodowej nauczyciela akademickiego. Te ostatnie stanowią jądro wszystkich pozostałych obszarów funkcjonowania nauczyciela, ukierunkowują jakość pełnienia przez niego roli zawodowej, są motorem uruchamiającym działania ukierunkowane zarówno na projektowanie ścieżki własnego rozwoju osobowego, jak i refleksyjne działanie. Szczegółowe określenie poszczególnych wymiarów kompetencji do nauczania w autorskim ujęciu i rozszerzeniu przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1. Obszary kompetencji nauczyciela akademickiego potrzebne do bycia dydaktykiem

Obszar kompetencji do nauczania	Opis kompetencji
Kompetencje dydaktyczne związane z dydaktyką ogólną	- wiedza o celach/efektach kształcenia, umiejętność budowania celów i wyrażania ich językiem efektów, umiejętność operacjonalizacji celów kształcenia zgodnie z wybraną taksonomią - wiedza o procesie nauczania-uczenia się, jego modelach, strategiach, metodach, formach i środkach - umiejętność prowadzenia zajęć ze studentami z wykorzystaniem różnorodnych modeli, strategii, metod, form i środków kształcenia - wiedza o procesie ewaluacji pracy własnej oraz ewaluacji pracy studenta

²⁰ Patrz I.Stahr, *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz*, [in:] *Wander der Lehr- und Lernkulturen*, R.Schneider, B.Szczyrba, U.Welbers, J.Wildt (Hrsg.), W.Bertesmann Verlag, Bielefeld 2009, s. 80

	- umiejętność konstruowania narzędzi walidacyjnych pracy studenta
Kompetencje metodyczne związane ze specyfiką danego obszaru kształcenia	- wiedza dotycząca specyfiki danego obszaru wiedzy i danej dyscypliny naukowej, w tym znajomość dominującego/cych paradygmatu/ów badawczego/ych znajdującego/ych swe odzwierciedlenie w pracy ze studentami - wiedza na temat kultury kształcenia w danej dyscyplinie nauki - wiedza o specyfice dydaktyki przedmiotowej danej dyscypliny naukowej (tzw. wyższej dydaktyce przedmiotowej²¹) - wiedza i umiejętności pozwalające projektować i prowadzić zajęcia specyficzne dla danego obszaru kształcenia (innego rodzaju wiedzy z zakresu dydaktyki przedmiotowej potrzebuje nauczyciel, by prowadzić zajęcia laboratoryjne na kierunkach technicznych i ścisłych, innego, by prowadzić lektoria na kierunkach humanistycznych, a innego, by prowadzić warsztaty pracy z ciałem na kierunkach związanych np. ze sztuką)
Kompetencje społeczne związane z komunikacją interpersonalną oraz umiejętnością prowadzenia grupy	- wiedza i umiejętności związane z komunikacją interpersonalną - wiedza i umiejętności związane z umiejętnością pracy w grupie oraz prowadzenia grupy (np. nawiązywanie kontaktu, ustanawianie reguł pracy w grupie, prowadzenie zajęć z wykorzystaniem elementów pracy grupowej, prowadzenie szkoleń, warsztatów, rozwiązywaniem konfliktów w grupie)
Kompetencje systemowe związane z systemem pracy w danej uczelni	- wiedza na temat systemowych rozwiązań obowiązujących w danej uczelni niezbędna np. do projektowania nowych programów kształcenia, modułów kształcenia, a także indywidualnych (często międzyobszarowych, wielokierunkowych) ścieżek kształcenia studentów, pisania sylabusów, wprowadzania innowacji dydaktycznych etc. - wiedza i umiejętności umożliwiające korzystanie z infrastruktury dydaktycznej danej uczelni (umiejętność korzystania z platform zdalnego nauczania, nowoczesnych środków dydaktycznych, umiejętność projektowania i korzystania z narzędzi ewaluacyjnych etc.)
Kompetencje osobowe	- wiedza o złożoności i ambiwalencji roli nauczyciela oraz napięciach wynikających z faktu bycia nauczycielem - wiedza o sobie samym, swych możliwościach i ograniczeniach, wgląd w siebie, samoświadomość własnego funkcjonowania w roli - umiejętność refleksyjnego prowadzenia zajęć ze studentami z wykorzystaniem elementów badań w działaniu - umiejętność projektowania własnej ścieżki rozwojowej, pogłębiania wybranych obszarów kompetencji pozwalających

²¹ W literaturze polskiej rzadko używa się sformułowania „dydaktyka przedmiotowa” czy też „dydaktyka szczegółowa” w odniesieniu do dydaktyki szkoły wyższej. Inaczej jest w literaturze niemieckiej w której opisywana jest właśnie „Hochschulfachdidaktik”.

	być coraz lepszym i bardziej świadomym nauczycielem akademickim
--	---

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem podziału kompetencji za I.Stahr, opublikowane w: A.Sajdak, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, vol. 3, no. 5, s. 14-15.

Wspieranie rozwoju nauczyciela akademickiego we wszystkich opisanych powyżej wymiarach wykracza poza możliwości pedagogiki, w tym i dydaktyki ogólnej oraz wymaga budowania interdyscyplinarnych zespołów składających się z pedagogów, psychologów, dydaktyków przedmiotowych, specjalistów od rozwiązań systemowych charakterystycznych dla danej uczelni (nowoczesnych technologii i innych) oraz osób – coachów, doradców, zajmujących się wspieraniem rozwoju osobowego i potencjału dydaktycznego nauczyciela akademickiego.

Działalność Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ

Kiedy w 2002 roku Instytut Pedagogiki UJ oraz Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział w Krakowie organizowało pierwsze Seminarium Dydaktyki Akademickiej²² z udziałem władz uczelni oraz przedstawicieli różnorodnych środowisk akademickich miasta Krakowa w Uniwersytecie Jagiellońskim nie przypuszczałam, że zostanie zasiany ferment w myśleniu na temat możliwości systematycznego podnoszenia kompetencji dydaktycznych kadry. Seminarium towarzyszyły liczne warsztaty, a dla chętnych brakowało miejsc. Pierwsza inicjatywa należała do pedagogów, ale wkrótce dostrzeżono potrzebę podejmowania stałych działań warsztatowych wspierających rozwój nauczycieli akademickich. Tak narodziła się idea warsztatów Ars Docendi, która przez dekadę ewoluując w swej formule organizacyjnej, zaowocowała powołaniem w 2014 osobnej, pozawydziałowej jednostki pod nazwą Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ. Działalność Centrum ukierunkowana jest na doskonalenie kompetencji dydaktycznych oraz wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich i doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zadania Centrum układają się w swoisty katalog, który nie ogranicza się jedynie do prowadzenia różnego typu szkoleń czy warsztatów. Pośród celów działalności znajdujemy następujące²³:

²² Seminarium organizowane są cyklicznie i posiadają swoją serię wydawniczą. Patrz np. *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D.Skulicz, WUJ, Kraków 2004; *Studenci we wspólnotie akademickiej*, red. D.Skulicz, WUJ, Kraków 2007; *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A.Sajdak, D.Skulicz, WUJ, Kraków 2010.

²³ Patrz Załącznik do uchwały nr 97/V/2014 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z 28 maja 2014 roku; www.arsdocendi.uj.edu.pl

- ✓ prowadzenie warsztatów służących doskonaleniu umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich i doktorantów UJ;
- ✓ wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich poprzez różne formy aktywności;
- ✓ współpraca z jednostkami UJ w zakresie pozyskiwania kadry dydaktycznej dla realizacji warsztatów oraz innych form aktywności Centrum;
- ✓ współpraca z uczelniami zagranicznymi w zakresie rozwijania kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich;
- ✓ prowadzenie i inspirowanie badań w zakresie dydaktyki akademickiej;
- ✓ organizacja konferencji z zakresu dydaktyki akademickiej;
- ✓ utworzenie i systematyczne prowadzenie strony internetowej zawierającej kompleksowe informacje z zakresu wydarzeń i nowości w dziedzinie dydaktyki akademickiej.

Nad realizacją zadań Centrum czuwa Rada Programowa, która złożona jest z Kierownika Centrum oraz przedstawicieli pedagogiki, psychologii, nauk o zarządzaniu, dydaktyki chemii, medycyny, matematyki oraz Centrum Zdalnego Nauczania UJ. W skład rady wchodzi trzon uniwersyteckiej kadry dydaktycznej przygotowującej koncepcję pracy Centrum oraz prowadzącej warsztaty. Warto w tym miejscu nadmienić, że ten interdyscyplinarny zespół świetnie dopełniający się w prowadzeniu poszczególnych modułów kursowych, stanowi coś w rodzaju centrum dowodzenia, zapraszając do współpracy specjalistów pozyskiwanych dla prowadzenia specjalistycznych szkoleń. Centrum rozwija swą działalność rozbudowując inicjatywy w trzech następujących obszarach:

Schemat nr 3. Schemat działań ukierunkowanych na rozwój kompetencji dydaktycznych



Źródło: Opracowanie własne

Co roku Centrum organizuje przynajmniej 4 trwające po 30 godzin kursy podstawowe, które swą tematyką obejmują następujące pola problemowe:

1. *Komunikacja interpersonalna*
2. *Praca grupowa*
3. *Projektowanie kursu, efekty kształcenia*
4. *Ocenianie, ewaluacja wiedzy studenta*
5. *Ocenianie, ewaluacja umiejętności studenta*
6. *Metody nauczania-uczenia się*
7. *Metody aktywizujące*
8. *BPL - Problem Based Learning*
9. *Zdalne nauczanie na UJ. Możliwości i projektowanie aktywności*
10. *Różne role nauczyciela akademickiego*
11. *Motywowanie studentów do nauki. Obszary bezradności pracy nauczyciela.*
12. *Dylematy etyczne w pracy nauczyciela akademickiego*
13. *Relacje mistrz-uczeń. Mentoring – coaching-tutoring*
14. *Praca ze studentami różnych narodowości*
15. *Możliwości dalszego kształcenia*

Każde spotkanie (lub co najwyżej 2-3 spotkania) prowadzi inna osoba, która specjalizuje się w danym zagadnieniu. Uczestnik kursu ma zatem okazję spotkać się przynajmniej z ośmioma

osobami, które w sposób warsztatowy przepracowują poszczególne obszary tematyczne. Ideą kursu wprowadzającego jest nakreślenie przed doktorantami i nauczycielami akademickimi mapy możliwego rozwoju zawodowego. Każdy ma okazję zobaczyć początki ścieżek, które stanowią zaproszenie do dalszych, pogłębionych spotkań. Jak łatwo zauważyć, problematyka kursu podstawowego koresponduje z poszczególnymi obszarami kompetencji „do nauczania”. I tak tematyka spotkania 1 i 2 wpisuje się w budowanie kompetencji społecznych; spotkania 3, 4, 5, 6, 7 oraz 8 stanowią wprowadzenie do kompetencji dydaktycznych i metodycznych (wyspecjalizowany podział na nauki przyrodnicze i ścisłe oraz humanistyczne i społeczne następuje dopiero na drugim stopniu przy kursach modułowych); spotkanie dotyczące aktywnościom zdalnego nauczania, możliwym do wprowadzenia na UJ koresponduje z obszarem kompetencji systemowych; z kolei spotkania 10, 11, 12, 13, 14 oraz 15 w swym założeniu wspierają rozwój kompetencji osobowych. Kurs podstawowy służy rozpoznaniu możliwych obszarów rozwojowych.

Drugi krąg działalności Centrum to organizowanie kursów pogłębionych, poszerzonych, modułowych, które ukierunkowane są już na rozwijanie wybranego obszaru kompetencji. Czas trwania kursów modułowych może być bardzo zróżnicowany – od 6 do nawet 30 godzin. Do ich realizacji zapraszani są wysokiej klasy specjaliści z danej tematyki. Warto też podkreślić, że Centrum monitoruje na bieżąco potrzeby nauczycieli akademickich oraz doktorantów UJ i co roku proponuje nową ofertę kursów modułowych, będących odpowiedzią na dokonane rozpoznania oraz wyniki ewaluacji kursów dotychczasowych. Kursy modułowe są także zróżnicowane ze względu na specyfikę kształcenia na nadym kierunku oraz metodyki szczegółowe. Bywają kursy ogłoszone tylko i wyłącznie do danej grupy odbiorców, a dobrze sprawdzonym rozwiązaniem jest podział na nauki przyrodnicze i ścisłe oraz humanistyczne i społeczne. I tak np. w roku akademickim 2014/15 prowadzono następujące kursy:

W obszarze kompetencji związanych z dydaktyką ogólną oraz metodyką przedmiotową

- *Jak dobrze zaprojektować kurs?* (w podziale na nauki humanistyczne i społeczne - nauki ścisłe i przyrodnicze)
- *BPL Problem Based Learning* – dla kierunków medycznych
- *Ocena postępu studentów w obszarze wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych*
- *Sztuka pisania testów*
- *Metody aktywizujące* (w podziale na nauki ścisłe i przyrodnicze - nauki humanistyczne i społeczne)

- *Sztuka prezentowania* (w podziale na nauki ścisłe i przyrodnicze - nauki humanistyczne i społeczne)
- *Sztuka motywowania studentów do nauki*

W obszarze rozwoju kompetencji społecznych

- *Sztuka komunikacji*
- *Praca grupowa*
- *Analiza transakcyjna E.Berne'a w praktyce nauczyciela akademickiego czyli kto we mnie „mieszka” i co z tego wynika dla relacji ze studentami*
- *Sceniczne techniki prowadzenia wykładu*

W obszarze rozwoju kompetencji osobowych

- *Relacje Mistrz-Uczeń: mentoring, tutoring i coaching*
- *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia ze studentami międzynarodowymi*
- *Dylematy etyczne w pracy nauczyciela akademickiego*
- *Rozwój zawodowy nauczyciela akademickiego (start – szok zawodowy – etap metodycznych wzorców – etap twórczości i przekraczania konwencji, zjawisko wypalenia zawodowego i jego profilaktyka)*

Na zaprezentowanym schemacie jest jeszcze trzeci krąg działalności związany z budowaniem systemu stałego wsparcia nauczycieli akademickich w różnych fazach jego rozwoju zawodowego. W pierwszym rzędzie zatroszczono się o budowanie kompetencji doktorantów i młodej kadry, pora przejść do działań oferowanych doświadczonym nauczycielom akademickim, zarówno tym, którzy doświadczają porażek, jak i tym, którzy chcą w swym warsztacie dydaktycznym wprowadzić innowacje. W zamyśle działań Centrum jest uruchomienie swego rodzaju doradztwa oferującego wsparcie, coaching i superwizję. Ten szczególnie rodzaj działań wpisuje się szeroko rozumiane podejście humanistyczne, którego cechą charakterystyczną jest indywidualne podejście do doświadczeń nauczyciela akademickiego i ułatwianie mu zrozumienia siebie, swego działania i rzeczywistości dydaktycznej. Każde działanie ludzkie, każde doświadczenie ma jakiś sens. W tej perspektywie także błędy popełniane przez nauczyciela akademickiego nie są czymś niepożądanym, przynoszącym szkodę, lecz są po prostu doświadczeniem, które należy przepracować, by móc wspiąć wzwyż na ścieżce swego rozwoju. Jak już wspomniałam w Polsce tego typu działania centrowe dydaktyki akademickiej należą raczej do niszowych. Odwrotnie niż w Niemczech, gdzie niemal każdemu programowi rozwijania kompetencji dydaktycznych, każdemu

projektowi ukierunkowanemu na kadre akademicką towarzyszy oferta indywidualnego wsparcia. Do popularnych form wsparcia należy co-teaching czyli współprowadzenie zajęć, który pozwala niejako „od środka” przyjrzeć się zaistniałym trudnościom, zastanowić się nad ich przyczynami oraz wypracować rozwiązania. Najbardziej znany jest jednak niedyrektywny coaching. Zadaniem coacha jest udzielenie wsparcia osobie poprzez zadawanie pytań pozwalających zmienić jej perspektywę oglądu własnego doświadczenia, poszerzyć granice percepcji, poszukać w sobie odpowiedzi na nurtujące ją pytania oraz znaleźć zasoby potrzebne do realizacji zaplanowanej zmiany. W udzielaniu indywidualnego wsparcia doskonałą formą może być superwizja polegająca na cyklicznych spotkaniach z tzw. superwizorem lub też z grupą superwizyjną poświęconych przepracowywaniu konkretnych doświadczeń zawodowych. Praca nad nimi może polegać na ustrukturyzowanej dyskusji skupionej na pojawiających się trudnościach czy też nowych pomysłach, może też być po prostu wymianą doświadczeń, wspólnym uczeniem się, słuchaniem siebie nawzajem, wspólnym szukaniem źródeł niepowodzeń i wspólnym poszukiwaniem rozwiązań. Superwizja jako forma wsparcia rozwoju nauczyciela akademickiego może być traktowana jako proces polegający na stałej współpracy z bardziej doświadczonym i wykazującym pełną kongruencji, otwartości, zaufania i empatycznego rozumienia facylitacyjną postawę innym nauczycielem akademickim²⁴.

Zakończenie

Jeśli uda nam się postrzegać dydaktykę akademicką jednocześnie jako subdyscyplinę pedagogiczną ale też pole dla działań interdyscyplinarnych, to wierzę, że zyska ona ważne impulsy rozwojowe. Uważam, że należy wyraźnie podkreślić konieczność budowania interdyscyplinarnych zespołów, które zdolne będą do podejmowania badań we wszystkich trzech obszarach dydaktyki akademickiej: badań w jej makroperspektywie, badań związanych z procesem kształcenia studentów oraz budowaniem propozycji wspierających rozwój nauczycieli akademickich. Rozwój dydaktyki akademickiej bez wątpienia wymaga zaplecza osobowego spośród naukowców zainteresowanych prowadzeniem badań w tym obszarze. Istnieje konieczność współdziałania pomiędzy przedstawicielami pedagogiki, nauk współdziałających (m.in. psychologii, filozofii, socjologii, nauk o zarządzaniu) przedstawicielami dyscyplin macierzystych, dydaktyk przedmiotowych oraz jednostek zajmujących się systemowymi warunkami projektowania, przebiegu i ewaluacji zajęć dydaktycznych (np. platformami zdalnego nauczania). Badania prowadzone w

²⁴ O istocie doradztwa, coachingu oraz superwizji piszę szerzej w A.Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów* ..., dz.cyt., s. 376-389.

interdyscyplinarnych zespołach mogą wnieść znaczący i ożywczy wkład w rozwój teorii i praktyki dydaktyki akademickiej. Postanowiłam zaprezentować Państwu przykład działalności Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ jako pewnego rodzaju cenną inicjatywę, która wychodzi naprzeciw oczekiwaniom środowiska akademickiego mojej Alma Mater. Uświadomienie potrzeby rozwoju dydaktycznego to ważny, pierwszy krok, który może stać się trampoliną dalszego wzrostu. Działalność Centrum jest mocno zróżnicowana i wciąż ewoluje. Cieszy fakt, iż wsparciem potencjalnie mogą zostać objęci także zaawansowani stażem i stopniem nauczyciele akademicy, poszukujący przestrzeni dla własnego rozwoju lub też doświadczający trudności w pracy ze studentami. Dla nich właściwe są formy indywidualnego doradztwa w postaci co-teachingu, coachingu czy też superwizji, pozwalające zbudować adekwatną do potrzeb i możliwości ścieżkę rozwoju. Ufam, że działalność Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ w krótkim czasie stanie się tzw. dobrą praktyką wartą upowszechnienia w innych ośrodkach akademickich.

Supporting Academic Teachers' Teaching Competence Development Illustrated with an Example of the Center of Excellence for Academic Teaching and Learning – Ars Docendi UJ

Abstract

The author points an urgent issue of insufficient, or even non-existent, systemic preparation of academic teacher to run courses with students and to support his or her professional development. This paper presents the concept of the Center of Excellence for Academic Teaching and Learning – Ars Docendi UJ which aims at meeting needs of not only the young scientists but also academic teachers at every stage of professional teacher development. First, the question of supporting academic teachers' teaching competence development is put in the context of academic teaching tasks redefinition. Then the author provides justification for the thesis of necessity to establish interdisciplinary teams for teaching competence enhancement within universities and discusses the need to initiate diversified actions to support academic teaching far more beyond the standard courses for young academic teachers. These various areas of interest are important background to present what the Center of Excellence for Academic Teaching and Learning – Ars Docendi at the Jagiellonian University actually does.

Keywords: academic teacher, academic teaching, teaching competence

Bibliografia

Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001

Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Gdańsk 2011.

Dany S., *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*, LIT Verlag, Berlin 2007.

Dudzikowa M., *Sytuacja interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A.Chmielewski, M.Dudzikowa, A.Grobler, Impuls, Kraków 2012.

Gaus O., *Die Maske des Agamemnon. Schliemanns Erben oder hochschuldidaktik im Wandel*, [in:] *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*, U.Welbers, O.Gaus (Hrsg.) unter Mitarbeit von B.Wagner, W.Bertesmann Verlag, Bielefeld 2005.

Hessen S., *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.

Sajdak A., *Miejsce dydaktyki ogólnej w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli akademickich*, [w:] *Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, red. K.Denek, A.Kamińska, P.Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.

A.Sajdak, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, vol. 3, no. 5.

Stahr I., *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz*, [in:] *Wander der Lehr- und Lernkulturen*, R.Schneider, B.Szczyrba, U.Welbers, J.Wildt (Hrsg.), W.Bertesmann Verlag, Bielefeld 2009

Tiberius V., *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*, WS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2011.

Wildt J., *Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik*, [in:] *Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*, J.Wildt, B.Szczyrba, B.Wildt (Hrsg.), W.Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006.