



Magdalena MARZEC-JÓŹWICKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dydaktyka uniwersytecka jako nowy przedmiot w programie studiów doktoranckich Wybrane zagadnienia

University didactics as a new subject
in the programme of doctoral studies
Selected issues

Abstract: This article presents an exemplary programme of classes in didactics at university. The author also briefly characterizes the subjects of education, i.e. students and lecturers, drawing attention to their behaviour and roles in the process of modern university education.

Key words: university didactics, doctoral studies, academic lecturer, education

Wstęp

W czwartym paragrafie *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 roku w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych*, który prezentuje zarys programu studiów III stopnia, znalazł się zapis o konieczności uwzględnienia wśród zajęć również tych, które rozwijałyby umiejętności dydaktyczne i zawodowe doktora, zdobywającego „kwalifikację w zakresie nowoczesnych metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych”¹. Zajęcia te powinny mieć charakter fakul-

¹ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych*. www.rcl.gov.pl [data dostępu: 13.01.2016].

tatywny i przygotowywać do „wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego, w szczególności w zakresie metodyki zajęć dydaktycznych i nowych technologii wykorzystywanych w kształceniu studentów”². Z tego zapisu wynika, że uczestnicy studiów doktoranckich mogą być zatrudniani w charakterze nauczycieli akademickich i prowadzić zajęcia dydaktyczne na uczelni. Część z nich — po ukończeniu studiów — wybiera również zawód nauczyciela uniwersyteckiego, toteż przygotowanie w tym zakresie jest bardzo pomocne.

W programie studiów doktoranckich od niedawna znajduje się zatem przedmiot określany jako dydaktyka szkoły wyższej lub dydaktyka uniwersytecka. I w tym miejscu rodzą się trudności, wynikające z konieczności opracowania programu takich zajęć, który uwzględniłby wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne potrzebne nauczycielowi akademickiemu.

Celem niniejszego artykułu jest podzielenie się przez autorkę, prowadzącą od roku akademickiego 2012/2013 na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II konwersatorium *Dydaktyka uniwersytecka* (dla doktorantów Wydziału Nauk Humanistycznych) oraz wykład *Dydaktyka w szkole wyższej* (dla doktorantów Nauk Społecznych), refleksjami, pomysłami i doświadczeniem, dotyczącym przygotowania młodych ludzi do prowadzenia zajęć ze studentami w taki sposób, by nie tylko zawierały treści niezbędne dla przyszłych dydaktyków, ale były również ciekawe, użyteczne i zachęcały do wyboru dydaktycznej pracy na uczelni.

Przykładowe zagadnienia programowe zajęć zostaną przedstawione w ostatniej części artykułu. Poprzedzą je krótkie rozważania na temat podmiotów kształcenia na najwyższym szczeblu edukacyjnym, czyli studenta oraz wykładowcy, a także obecności dydaktyki akademickiej w literaturze przedmiotu i badaniach naukowych XX i XXI wieku.

Student

Anetta Pereświet-Sołtan, wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, kilka lat temu prowadziła badania, zmierzające do ustalenia, jakie cechy pracowników pozwalają im na dostosowanie się do wymogów rynku pracy. Brała pod uwagę np. znaczenie pracy, odporność na stres, nastawienie na osiągnięcia, niezależność, umiejętność podejmowania ryzyka czy przedsiębiorczość, określane tzw. orientacją instrumentalną (IO). Odrębnym podmiotem swoich badań uczyniła studentów, czyli młodych ludzi, będących u progu kariery zawodowej, zakładając, że osiągną wysokie wyniki.

² Ibidem.

Niestety, empirycznie ich nie potwierdzono. Okazało się, że badani studenci wykazują się najniższą orientacją instrumentalną ze wszystkich grup (między innymi menedżerów czy osób zatrudnionych na stanowiskach wykonawczych). Badaczka postawiła pytania: czyżby zatem uczelnie wyższe nie przygotowywały studentów do wymagań, jakie stawia przed nimi rynek pracy?. Co jest zatem zadaniem uczelni wyższych? Czy może powinnością uczelni jest kształcić wyłącznie zgodną z przewidywaniami liczbę fachowców w danej dziedzinie wiedzy stosowanej (a więc w stosunkowo wąskiej specjalności)³?

Na pewno zadaniem wykładowców jest przekazywanie wiedzy. Powinna być ona jednak na tyle ogólna, aby absolwent mógł ją zastosować w obliczu maksymalnie różnych wyzwań zmieniającego się rynku. Zbyttna „pragmatyzacja” szkoły wyższej, polegająca na uczeniu pod aktualne zapotrzebowanie rynku, grozi zawężeniem horyzontów, a w dłuższej perspektywie ogranicza obszar kompetencji — zwłaszcza wobec prognoz, iż obecni studenci w swym życiu zawodowym kilka razy zmienią profil aktywności profesjonalnej. Najważniejsze są więc kreatywność i elastyczność w przystosowywaniu się do nowych warunków. Są to tzw. umiejętności adaptacyjne, które powinny obejmować:

- pomoc w przystosowaniu do nowego środowiska,
- umiejętność funkcjonowania w grupie,
- umiejętność uczenia się (w tym style uczenia się, integrowanie wiedzy — *mind mapping*),
- poznawanie własnych możliwości,
- stymulowanie myślenia twórczego,
- rozpoznawanie własnych preferencji zawodowych,
- umiejętności komunikacji interpersonalnej,
- umiejętności rozwiązywania konfliktów⁴.

Badacze proponują również wprowadzenie do programu studiów zajęć, które kształtowałyby takie umiejętności, jak:

- radzenie sobie w sytuacjach trudnych, problemowych — podejmowaniu decyzji i działań w nowych warunkach,
- radzenie sobie ze stresem (w tym wizualizacja i relaksacja),
- asertywne zachowanie się,
- wzbudzanie i podtrzymywanie własnej motywacji w działaniu,
- skuteczna autoprezentacja.

Rozważania te nieco ukierunkowują działania wykładowców, pokazując, jakie zagadnienia powinny się znaleźć w programach poszczególnych zajęć. Niepokojący — patrząc z perspektywy dydaktyka — jest jednak fakt, że stu-

³ Zob. M. Frankanowski, A. Pereświet-Sołtan i inni: *Kształcenie studentów w czasach globalizacji i zagrożenia bezrobociem*. <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/11.pdf> [data dostępu: 13.01.2016].

⁴ Zob. ibidem.

denci coraz rzadziej są dziś wdzięcznymi obiektami nauczania. Na zajęciach coraz częściej przybierają postawy antynauczycielskie. Można wskazać wśród nich np. spóźnianie się na zajęcia lub zwalnianie się z części z nich, udzielanie mylnych informacji, przedłużanie i niepotrzebne rozbudowywanie wypowiedzi, robienie min, manifestacyjne nienotowanie na wykładach albo siedzenie wprost z założonymi rękoma, odpisywanie na zaliczeniach, znaczące kasłanie, jedzenie podczas zajęć, a nawet szwejkizm. Ta ostatnia strategia polega na tym, że student stara się „wyciągnąć” z zajęć tylko to, co jego zdaniem ma sens i jest mu potrzebne do pozauniwersyteckiego funkcjonowania. Gdy natomiast wykładowca usiłuje zmusić go do działań, których sobie nie życzy, przybiera pozę bohatera powieści Jaroslava Haška: zakłada maskę i działa wolno, bezmyślnie i niekompetentnie, określając siebie nawet mianem „głupka”. W ten sposób nie pozwala pedagogowi korzystać ze swej inteligencji i swych zdolności⁵. Cemu tak się dzieje? Jak zauważył Kazimierz Denek, „w uczelniach tryumfuje przeciętność i powierzchowność, a bezrefleksyjne zachowania studentów coraz częściej stają się akceptowanym [przez nauczycieli akademickich — M.M.J.] sposobem życia”⁶. Składa się na to wiele czynników, np.:

- podejmowanie podwójnych studiów, które nie wpływają na wyższy poziom wykształcenia, ale nierzadko powodują zaległości w wywiązywaniu się z obowiązków;
- indywidualnie komponowany program studiów, co wiąże z absencją na zajęciach i koniecznością zaliczania ich w ustalonym z wykładowcą czasie;
- niechęć do samokształcenia mimo praktycznie nieograniczonego dostępu do książek, dobrze wyposażonych bibliotek uczelnianych, coraz powszechniejszych, darmowych e-booków, dostępnych przez Internet, czy różnorodnych programów edukacyjnych; nastawienie na otrzymywanie od wykładowców gotowej wiedzy w postaci prezentacji multimedialnych, kserówek/streszczeń artykułów czytanych na zajęciach; pisanie prac zaliczeniowych, proseminaryjnych, a nawet magisterskich, opartych przede wszystkim na literaturze odnalezionej na stronach internetowych⁷;
- źle pojmowany praktycyzm, czyli wybieranie sobie spośród bogatej oferty zajęć przydatnych w przyszłej pracy, pomijanie treści o profilu ogólnohumanistycznym, zwłaszcza z zakresu filozofii;
- brak systematyczności w przygotowywaniu się do zajęć;
- roszczeniowość, domaganie się wyższych ocen na zaliczeniach i egzaminach, co widoczne jest — niestety — zwłaszcza na niezbyt popularnych

⁵ Zob. J. Jagieła: *Trudny uczeń w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków 2005.

⁶ *X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski. Wrocław 2004, s. 27.

⁷ Co prawda, wykładowcy zdają sobie sprawę z tego, że na zajęciach mają do czynienia z pokoleniem dzieci Internetu, ale nie może on być głównym źródłem wiedzy studenta, zwłaszcza humanisty.

dziś, nad czym należałoby ubolewać, kierunkach humanistycznych, a związane z niższą liczbą studiujących, ze strachem wykładowców przed utratą godzin dydaktycznych, z redukcją etatów itp.;

— wysoka samoocena studentów.

Co prawda, jak wynika z badań psychologicznych, prowadzonych np. przez Marcina Frankanowskiego, osoby z wysoką samooceną mają większe szanse na rynku pracy, choćby z tego względu, że potrafią korzystnie się zaprezentować na rozmowie kwalifikacyjnej z pracodawcą. Problem jednak wynika z faktu, że samoocena studentów nie idzie w parze z ich opinią wśród wykładowców. Nieuzasadniona zawyżona samoocena może powodować, że skuteczność takich kandydatów jest nietrwała, a ich konfrontacja z rzeczywistością — bolesna. W interesie nauczycieli akademickich powinno zatem leżeć nie zwiększanie szans studentów asertywnych, lecz słabych pod względem wiedzy i umiejętności merytorycznych, ale maksymalne wykształcenie najzdolniejszych i najbardziej pracowitych studentów oraz ułatwienie im startu życiowego.

Aby ta część artykułu nie wybrzmiała tak zdecydowanie pesymistycznie, na koniec warto zaznaczyć, że nadal spotyka się studentów zafascynowanych i zdobywaniem podczas studiów odpowiedniej wiedzy i kompetencji, i z entuzjazmem uczestniczących w zajęciach, a nawet pomagających — zwłaszcza młodym wykładowcom — wkroczyć w niełatwy świat edukacji uniwersyteckiej. Przykładem niech będzie historia opisana przez Leo Buscaglię, wykładowcę na Uniwersytecie Południowej Kalifornii. Oto jej fragment:

To był pierwszy dzień mojej pracy w charakterze asystenta [...]. Wszedłem do sali wykładowej niezwykle przerażony i pełen obawy. Grupa odpowiedziała milczeniem na mój zakłopotany uśmiech i krótkie porównanie. Przez kilka chwil nerwowo przerzucałem notatki. Potem zacząłem wykład; jąkałem się i odnosiłem wrażenie, że nikt mnie nie słucha. W chwili paniki zauważyłem w piątym rzędzie poważną, skupioną młodą kobietę w letniej sukience. [...] Jej twarz o żywym wyrazie i ciepły uśmiech były dla mnie zachętą do kontynuowania wykładu. Kiedy coś mówiłem, ona kiwała głową lub mówiła „O, tak!” i robiła notatki. Emanowało z niej kojące uczucie wskazujące na to, że obchodzi ją to, z jakim trudem usiłuję coś powiedzieć.

Zacząłem mówić bezpośrednio do niej i wtedy moja pewność siebie oraz entuzjazm wzrosły. Po chwili zaryzykowałem i rozejrzałem się dookoła. Inni studenci również zaczęli słuchać i robić notatki. Ta fantastyczna młoda kobieta wybawiła mnie z kłopotu i postawiła na nogi⁸.

⁸ L. Buscaglia: *Dziewczyna z piątego rzędu*. W: *Balsam dla duszy nauczyciela, czyli opowiadania, które otworzą serca nauczycieli i ukoją ich dusze, zebrane i spisane przez Jacka Canfielda i Marka Victora Hansena*. Tłum. M. Hermanowska. Poznań 2003, s. 37—38.

Wykładowca

Jak słusznie zauważył Zdzisław Ratajek w artykule *Nauczyciel akademicki — jego osobowe cechy i profesjonalne mistrzostwo*, literatura naukowa w odniesieniu do nauczycieli szkolnych jest „nieporównywalnie obszerniejsza, niż ma to miejsce w odniesieniu do nauczycieli akademickich”⁹. Należy mieć nadzieję, że w najbliższym czasie temat osobowości, kompetencji i zadań nauczyciela uniwersyteckiego częściej będzie analizowany zarówno w pracach teoretycznych, jak i badaniach empirycznych, tym bardziej że nauczyciel akademicki to nadal zawód cieszący się w Polsce wysokim autorytetem (84% badanych wskazało nauczyciela akademickiego)¹⁰. Na wysoką pozycję wykładowcy prawdopodobnie duży wpływ ma ekspercki charakter jego zawodu. Istotnym czynnikiem statusu społecznego jest w tym przypadku sam tytuł naukowy i płynący z niego autorytet, jak również uniwersytet i kojarzona z nim niezależność intelektualna. Polacy szanują ludzi wykształconych, których praca nosi znamiona „służby społecznej”. Potrzeba dziś zatem dobrych nauczycieli akademickich, którzy w równej mierze będą starać się o najwyższy pułap akademicki profesji uczonego, jak też najwyższą profesjonalność pedagogiczną¹¹.

Wspomniany wcześniej Ratajek, biorąc pod uwagę wskazówki starożytnych myślicieli, wyróżnił cztery składniki, scalające dyskurs nad osobowymi cechami i mistrzostwem pedagogicznym nauczycieli akademickich:

- etyczność, rozumianą jako uczciwość w poszukiwaniu prawdy oraz wierność przyjętym wartościom;
- wzorczość, czyli pokazywanie studentom swoją postawą drogi do mądrości, pobudzanie ich do aktywności naukowej i wytrwałości poznawczej;
- otwartość, nastawienie na samodoskonalenie, pasję poznawczą;
- odpowiedzialność sprawstwa, a więc skuteczność w działaniach edukacyjnych, postawę prospołeczną, uwidaczniającą się we wszystkich czynnościach naukowca i dydaktyka¹².

Wykładowca powinien jednak zdawać sobie sprawę z nieuchronności przyjęcia nowych ról, czego wymaga dynamiczna współczesność z jej coraz to no-

⁹ Z. Ratajek: *Nauczyciel akademicki — jego osobowe cechy i profesjonalne mistrzostwo*. W: *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*. Red. E. Sałata. Radom—Warszawa 2005, s. 34.

¹⁰ Na podstawie badań CBOS, Uniwersytet Łódzki, BS/8/2009 — http://www.wyzszekwali.fikacje.uni.lodz.pl/index.php/edoradztwo/artukul.prestiz_zawodow._badania_cbos,82 [data dostępu: 24.09.2013], oraz danych z 2011 roku — <http://www.kluczdokariery.pl/twoja-kariera/rynek-pracy/statystyki-i-rankingi/art,3,najbardziej-prestizowe-zawody-w-polsce.html> [data dostępu: 24.09.2013].

¹¹ Zob. Z. Ratajek: *Nauczyciel akademicki...*, s. 34.

¹² Zob. *ibidem*, s. 33.

wszymi formami komunikowania się czy przesunięciem punktu ciężkości tworzenia treści edukacyjnych na ich odbiorców, wychowanych w kulturze obrazu, multimediów, Internetu. Jak wskazuje Olga Kurek w artykule *Wykładowca i student — role na nowo zdefiniowane*, ten pierwszy

powinien porzucić rolę mędrca, jedyne go mistrza czy mentora. Raczej powinien odnaleźć się w roli przewodnika i pomocnika, który współpracuje ze studentami i tworzy wraz z nimi zindywidualizowane ścieżki kształcenia z wykorzystaniem różnych dostępnych form i sposobów komunikowania się¹³.

Zdanie Kurek kłóci się jednak z dość powszechnym dziś przekonaniem, że potrzeba mistrzów, osób, które są profesjonalistami w tym, co robią (czyli pracy dydaktycznej i naukowej), a swoją wiedzą i postawą wobec nauki wyzwolą chęć naśladownictwa, czyli uczenia się, odkrywania, badania, zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi.

Nauczyciel akademicki zmuszony jest niejako do refleksji nad tym, co, jak i dla kogo robi. Dobrze byłoby, gdyby zdał sobie sprawę, że:

- klasyczna tablica, kreda i wykład odbierane są jako formy mało atrakcyjne, dlatego zobligowany jest do stosowania dynamicznych i interaktywnych form prowadzenia zajęć, rozpoznania potrzeb studentów oraz kierowania ich procesami kognitywnymi, tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się, przestrzegania paradygmatu *from teaching to learning and e-learning*, opartego na stymulowaniu konieczności samokształcenia¹⁴;
- staje przed nim student-pracownik, o ograniczonych możliwościach czasowych i poznawczych, oczekujący dużej dawki wiedzy praktycznej, zwiększającej jego szanse na rynku pracy;
- zajęcia akademickie są realizowane w różnorodnych formach: wykładów, konwersatoriów, ćwiczeń, warsztatów, laboratoriów czy seminariów; każda

¹³ O. Kurek: *Wykładowca i student — role na nowo zdefiniowane*. W: *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*. Red. A. Rozmus. Warszawa 2010, s. 207.

¹⁴ Warto w tym miejscu wspomnieć o *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*, zakładającym, że na studiach, obok tradycyjnych rodzajów zajęć (wykładów, konwersatoriów, ćwiczeń czy zajęć laboratoryjnych) oraz metod dydaktycznych, powinny pojawiać się także — jako wspomagające — metody i techniki kształcenia na odległość. Tego typu kształcenie określane jest mianem *e-learning* albo *distance learning* i polega na wykorzystywaniu w trakcie nauki wszystkich dostępnych mediów elektronicznych (Internetu, intranetu, extranetu, przekazów satelitarnych, taśm audio/wideo, telewizji interaktywnej). Zob. A. Wierzbicka: *E-edukacja na uczelniach wyższych — innowacyjne podejście do nauczania*. W: *Dydaktyka XXI wieku — szanse i zagrożenia*. Red. J. Bujak-Lechowicz. Piotrków Trybunalski 2008, s. 223—232.

z nich ma swoją specyfikę, swoje możliwości i ograniczenia, wynikające z liczebności grup studenckich, poziomu zainteresowania słuchaczy, znaczenia zajęć w planie studiów, formy zaliczenia czy wymagań stawianych przez prowadzącego;

- powinien być zdolny do poświęceń, a nawet ofiar: regularnie i szybko odpisywać na wiadomości elektroniczne od studentów, spotykać się z nimi w ustalonym przez nich czasie, zmieniać własny plan zajęć, dostosowując go do ich planu dnia, cierpliwie poprawiać błędy w pracach rocznych, licencjackich, magisterskich, koniecznie przeredagowując, ponieważ oznaczenia w rodzaju: błąd składniowy, błąd stylistyczny już nie wystarczają (student tłumaczy najczęściej, że nie wiedział, jak poprawić);
- jego ćwiczenia czy konwersatoria mogą niejednokrotnie przybierać formę wykładu, bo jeśli sam czegoś nie powie, zajęcia upłyną w milczeniu, przerywanym od czasu do czasu pojedynczymi uwagami studenckimi; pedagogowi, który przecież czuje się zobowiązany do omówienia kolejnego zagadnienia, nie pozostaje nic innego, jak mówić: 1) dużo, 2) na temat, 3) ciekawie, 4) tak długo, jak się da, 5) streszczając artykuł, który powinien być przeczytany przez studentów, ale ponieważ „nie było go w Internecie”, więc do niego nie dotarli albo po prostu, w ciągu tygodnia czy dwóch, nie zdążyli dotrzeć.

Być może ostatnie uwagi wydają się dość pesymistyczne, ale poparte są dziesięcioletnim doświadczeniem autorki artykułu. Promykiem nadziei dla nauczycieli uniwersyteckich, zmagających się z niełatwą zwłaszcza dziś naturą studentów, zdaje się zasada, przyjęta przez żyjącego na przełomie XIX i XX wieku Kazimierza Twardowskiego, filozofa i profesora Uniwersytetu Lwowskiego, który twierdził, że studentów trzeba uczyć tak, jak „tego wymaga natura i stan ich umysłu”¹⁵.

Każdy nauczyciel akademicki sam wybiera sposób pracy dydaktycznej: jeden ma wiele gotowych pomysłów, inny czerpie z doświadczenia swoich poprzedników, naśladując ich strategie radzenia sobie z podopiecznymi. Przygotowując się do pracy dydaktycznej na uniwersytecie, dobrze jednak mieć w pamięci trzy zasady. Po pierwsze, **uczenie się tego, jak nauczać, jest procesem bardzo osobistym**, co oznacza, że każdy nauczyciel przynosi na uniwersytet własne oczekiwania, aktualną wiedzę, styl uczenia i osobowość, które będą się różnić od tego, co reprezentują inni. W procesie nauczania to jego przekonania i wartości kierują działaniami i wpływają na podejmowane decyzje. Po drugie, **nauczanie wymaga poznania złożonej natury podejmowanych decyzji**. Nauczyciele akademicy muszą podejmować decyzje, jak działać, opierając się na analizie zdarzeń, swojej wiedzy specjalistycznej, poczuciu odpowiedzialności. Aby radzić sobie ze złożoną naturą decyzji dydaktycznych, muszą nieustannie uczyć

¹⁵ Z. Ratajek: *Nauczyciel akademicki...*, s. 37.

się snucia refleksji nad własną wiedzą i działaniami, co prowadzi do głębszego zrozumienia sensu procesu nauczania-uczenia się. Po trzecie zaś, **nauczanie jest konstruktywnym procesem**, którego nauczyciel musi być aktywnym uczestnikiem i współtwórcą, poddającym krytycznej analizie własne doświadczenia edukacyjne i dokonującym refleksji nad nimi¹⁶.

Dydaktyka akademicka — stan badań i perspektywy badawcze

Nad dydaktyką szkoły wyższej od pewnego czasu (zwłaszcza w drugiej połowie wieku XX) prowadzone są regularne badania. Zagadnieniu temu poświęca się tomy opracowań, prezentujących zwłaszcza modele nauczania i uczenia się studentów¹⁷. Pola badawcze dydaktyki akademickiej koncentrują się wokół wielu obszarów zagadnieniowych, wśród których wyróżniają się następujące:

- funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w państwowym systemie edukacji (w makroperspektywie — analiza kontekstów społecznych, kulturowych, politycznych),
- wspieranie nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji do nauczania,
- proces kształcenia, obejmujący nauczanie i uczenie się studentów¹⁸.

Opisywanie, badanie i projektowanie opisu procesu kształcenia są najszerzej reprezentowanym obszarem refleksji nad dydaktyką szkoły wyższej, a jednocześnie najbardziej niejednorodnym. W jego ramach można dookreślić kilka dominujących nurtów badawczych, które szczegółowo w swojej publikacji *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich* (Kraków 2013) opisała Anna Sajdak. Badaczka z Uniwersytetu Jagiellońskiego wymieniła i scharakteryzowała różne nurty kształcenia:

- **nurt techniczno-dydaktyczny**, mający na celu zmodernizowanie procesu kształcenia w taki sposób, by stał się efektywny, nowoczesny i sprzyjał uczeniu się studentów,

¹⁶ Więcej na ten temat zob. R. Perry: *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Tłum. B. Mazur. Warszawa 1997, s. 12–13.

¹⁷ Autorami przydatnych kompendiów są np. B.J. Stallworth, E. Calhoun, B.D. Hopkins, W. Okoń, T. Lewowicki, C. Kupisiewicz, K. Kruszewski, B. Gołębiak, D. Klus-Stańska, M. Cze-repaniak-Walczak czy ostatnio A. Sajdak.

¹⁸ Zob. A. Sajdak: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków 2013.

- **nurt społeczno-psychologiczny**, określający możliwości wprowadzenia takich modeli kształcenia, których cele i metodyka wspierają kompetencje społeczne i komunikacyjne studentów,
- **nurt programowy**, nazywany inaczej pragmatycznym, którego celem jest zmniejszenie rozdzwisku pomiędzy ofertą studiów a kwalifikacjami zawodowymi,
- **nurt praktyczno-zawodowy**, opisujący zmiany w procesie kształcenia w zakresie celów, treści i metod zorientowanych na praktykę oraz łączenie teorii z praktyką,
- **nurt społeczno-teoretyczny**, służący wspieraniu rozwoju osobowości studentów, zwłaszcza w zakresie kompetencji społecznych, ich nastawień oraz zdolności,
- **nurt naukowo-teoretyczny**, polegający na badaniu problemów dydaktyki szkoły wyższej, które wyłaniają się w związku z negatywną tendencją do coraz to węższych specjalizacji nauki, braku współpracy pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami oraz odejściem teorii od praktyki¹⁹.

Polska literatura przedmiotu najsilniej reprezentuje nurt techniczno-dydaktyczny, programowy oraz praktyczno-zawodowy. Prawie nieobecna w przestrzeni pedagogicznej refleksji nad dydaktyką uniwersytecką jest tematyka „pojawiających się coraz węższych specjalizacji w kontekście procesu kształcenia”²⁰.

Drugim, wcześniej wymienionym, obszarem badawczym dydaktyki w szkole wyższej jest wspieranie nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji do nauczania. Z najnowszych danych, jakie zgromadziła wspomniana już Sajdak, wynika, że „w żadnym polskim uniwersytecie, na wydziałach czy w instytutach pedagogicznych nie funkcjonuje jednostka — katedra lub zakład dydaktyki szkoły wyższej”²¹. Obowiązek doskonalenia umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich spoczywa np. na pracownikach studium pedagogicznego, leży w obszarze działań pełnomocników rektora ds. dydaktyki akademickiej albo spoczywa na różnego rodzaju zespołach (np. zespół ds. programowych warsztatów cyklicznych *Ars Docendi*, prowadzonych dla nauczycieli akademickich i doktorantów na UJ). Teoria dydaktyki szkoły wyższej na obszarze Polski tak naprawdę dopiero raczkuje, dlatego nauczyciele muszą korzystać z doświadczeń innych krajów, np. Niemiec.

Dydaktyka uniwersytecka — jako nauka — obejmuje kilka powiązanych z sobą obszarów:

- nauczanie i uczenie się,
- nauczanie — prowadzenie zajęć,

¹⁹ Nurty te zostały wyróżnione przez niemieckich dydaktyków K. Zillobera, M. Zwysiga oraz T. Tiberiusa.

²⁰ A. Sajdak: *Paradygmaty kształcenia studentów...*, s. 275.

²¹ Stan na 1.10.2012 roku. Jedynym wyjątkiem jest Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej w Instytucie Pedagogiki UJ.

- teorię treści kształcenia, przekazywanych na poszczególnych zajęciach,
- teorię kierowania procesem uczenia się (motywacji, aktywizacji, samo-kształcenia),
- dyscyplinę służącą stosowaniu teorii psychologicznych na temat procesu przyswajania wiedzy i kształcenia umiejętności²²,
- obszar badań nad podmiotami procesu kształcenia, wzajemnie na siebie oddziałującymi i jednakowo aktywnymi: wykładowcą oraz studentem.

Współczesne publikacje przedmiotowe przynoszą odpowiedzi na wiele pytań: Jaką wiedzę powinien mieć student, by był przygotowany do sprostanienia wymaganiom rynku pracy? W jaki sposób kształcić jego umiejętności zawodowe i społeczne? Kim jest wykładowca? Jakimi sposobami powinien doskonalić swój styl prowadzenia zajęć dydaktycznych? Jakie cechy powinien mieć wykładowca z pasją? Jakie czynniki odpowiadają za satysfakcję z jego pracy na uczelni? Jakie strategie autoprezentacji powinien stosować kompetentny wykładowca? Jak powinien komunikować się ze studentami? Jak ich oceniać? itp.

Przyglądając się jednak temu, jakie postawy wobec studiowania przyjmują współcześni studenci, warto zaproponować powrót do pierwotnych znaczeń dydaktyki: jako „**sztuki nauczania i wychowania**”, co podkreślał w drugiej połowie XVII wieku Jan Amos Komeński, oraz „**teorii uczenia się, akcentującego aktywną rolę uczniów/studentów**”, co postulował na przełomie XIX i XX wieku progresywiści John Dewey.

Dydaktyka uniwersytecka w programie studiów doktoranckich

Wokół zarysowanych tu dwu podstawowych zagadnień dydaktycznych: studenta i wykładowcy, ogniskuje się program zajęć dydaktyka uniwersytecka. Przeznaczone są one dla doktorantów, którzy:

- chcą poszerzyć kompetencje dydaktyczne, dysponując już podstawową wiedzą z zakresu dydaktyki ogólnej (np. znają formy, techniki edukacyjne oraz metody pracy, rozumieją pojęcie procesu dydaktycznego czy operacjonalizacji celów kształcenia itp.);
- nigdy wcześniej nie mieli kontaktu ze specjalizacją pedagogiczną, zatem nie wiedzą, czego i jak uczyć, ale są pozytywnie nastawieni do zawodu na-

²² Na podstawie pomysłu Friedricha W. Krona. Por. F.W. Kron: *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Sopot 2012.

uczyciela akademickiego, otwarci na innowacje metodyczne i nowe techniki prowadzenia zajęć;

- myśleć o pracy ze studentami albo do ich obowiązków w ramach studiów należy prowadzenie różnego typu zajęć, dlatego chcą się do nich odpowiednio przygotować.

Wśród głównych celów tego przedmiotu należałoby wymienić:

- przygotowanie teoretyczne i praktyczne do prowadzenia zajęć ze studentami,
- poznanie sposobów korzystnej prezentacji swojej osoby i wiedzy na zajęciach ze studentami,
- doskonalenie umiejętności komunikacji interpersonalnej w pracy dydaktycznej ze studentami,
- uporządkowanie wiedzy i umiejętności dydaktycznych z zakresu andragogiki, czyli kształcenia ludzi dorosłych,
- wdrażanie do stałego doskonalenia umiejętności pedagogicznych, do ich poszerzania i pogłębiania.

Zajęcia te mają zwrócić uwagę na twórczy charakter pracy pedagogicznej, a także przypomnieć o kierunku zmian, ku którym zmierza współczesna dydaktyka uniwersytecka. Ich meritum stanowi innowacyjne, nowoczesne podejście do metodyki nauczania jako dziedziny opartej na profesjonalizmie nauczyciela, wyrażającym się w skuteczności podejmowanych przez niego działań, we właściwym organizowaniu i prowadzeniu procesu kształcenia, w dostosowywaniu czynności i zadań do potrzeb podmiotów edukacji, a także w polimetodyzmie jako warunku efektywności pracy.

Po odbyciu 30 godzin zajęć doktoranci, zgodnie z wytycznymi zawartymi we wspomnianym wcześniej *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, zdobywają odpowiednio:

- **wiedzę** z zakresu terminologii z dydaktyki w szkole wyższej oraz dwu modeli procesu kształcenia: modelu nauczania podającego (wykłady) oraz modelu kształcenia poszukującego (ćwiczenia, warsztaty);
- **umiejętności** zaplanowania procesu dydaktycznego, a także sprawnego i profesjonalnego prowadzenia zajęć uniwersyteckich w zakresie doboru środków i metod kształcenia oraz sposobów hierarchizowania materiału nauczania; wyszukiwania, analizowania, oceniania, selekcjonowania informacji przydatnych w organizowaniu i prowadzeniu procesu kształcenia; motywowania studentów do samodzielnego zdobywania wiedzy i aktywnego uczestniczenia w procesie edukacyjnym; dostosowania zadań do stylów uczenia się oraz typów inteligencji studentów; oceny przydatności różnorodnych metod w realizacji zadań i rozwiązywaniu problemów dotyczących sfery działalności dydaktycznej;

- **kompetencje społeczne**, takie jak: umiejętność inspirowania i organizowania procesu uczenia się innych osób, prawidłowego identyfikowania i rozstrzygnięcia dylematów związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela akademickiego, odpowiedniego określenia priorytetów służących realizacji określonych przez siebie zadań dydaktycznych²³.

Ponieważ dydaktyka uniwersytecka jest przedmiotem nowym, ogólny program tych zajęć nadal ulega wielu modyfikacjom, a nauczyciele akademicy, zajmujący się teorią nauczania studentów, umieszczają w nim zarówno uniwersalne (czyli przydatne wszystkim dydaktykom przedmiotowym), jak i szczegółowe treści z zakresu metodyki nauczanego przedmiotu. Wykładowcy, którym zostały powierzone te zajęcia, bardzo często szukają pomocy u wykwalifikowanych dydaktyków. Ten fakt skłania do twierdzenia, że zajęcia dydaktyczne na uniwersytetach prowadzone są również przez osoby, które albo nie ukończyły specjalizacji nauczycielskiej, albo uczyniły to bardzo dawno, kiedy kształcenie miało nieco inny charakter niż obecnie.

Przykładowe zagadnienia szczegółowe, jakie mogłyby się znaleźć w takim programie, można byłoby podzielić na dwa bloki tematyczne: pedeutologiczny (prezentujący teorię i praktykę stawania się pedagogiem uniwersyteckim, uświadamiający specyfikę pracy na uniwersytecie) oraz metodyczny (charakteryzujący elementy procesu nauczania-uczenia się na uczelni).

Blok pedeutologiczny

1. Cele kształcenia akademickiego. Trendy w edukacji XXI wieku. Nowe formy zdobywania wiedzy.
2. Współczesne paradygmaty dydaktyki uniwersyteckiej (behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny, krytyczno-emancypacyjny).
3. Student i nauczyciel jako podmioty akademickiego kształcenia. Relacja mistrz — nauczyciel: uniwersyteckie dziedzictwo.
4. Nauczyciel akademicki: specyfika roli zawodowej. Wykładowca w środowisku wielokulturowym.
5. Przygotowanie nauczycieli akademickich do pracy: obszary możliwego wsparcia i rozwoju.
6. Indywidualny styl prowadzenia zajęć: wiedza, doświadczenie wykładowcy, motywacja i nastawienie, elementy materialne wizerunku wykładowcy. Wady i zalety humoru w szkole wyższej.

²³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. www.rcl.gov.pl [data dostępu: 13.01.2016].

7. Stres w zawodzie nauczyciela (definicja, zapobieganie, sposoby zmniejszania odczuwania stresu w pracy zawodowej). Asertywność i jej zasady.
8. Zasady dobrej autoprezentacji. Autorytet nauczyciela akademickiego.
9. Zasady nawiązywania właściwych relacji interpersonalnych ze studentami. Sposoby radzenia sobie z dorosłymi uczestnikami procesu dydaktycznego.
10. Zasady komunikacji (aktywne słuchanie, umiejętność przemawiania, rozmawiania, reagowania, reagowanie terapeutyczne, dostosowywanie własnego stylu do stylu społecznego studenta, sposoby przedstawiania spraw przez studentów).

Blok metodyczny

1. Planowanie procesu dydaktycznego (kierunkowe, wynikowe, metodyczne, przygotowanie merytoryczne i organizacyjne) oraz warunki dobrego przygotowania do zajęć.
2. Zasady kształcenia na poziomie uniwersyteckim (dobór materiału nauczania, motywacja studentów, praca studenta a czynności nauczania) w modelu technologicznym oraz humanistycznym.
3. Ogniwa uniwersyteckiego procesu kształcenia (uświadamianie celów i zadań dydaktycznych, kierowanie procesami poznawczymi, kształtowanie umiejętności praktycznych, utrwalanie wiadomości i umiejętności, sprawdzanie i ocena osiągnięć).
4. Wspomaganie aktywności studentów na zajęciach: zasady oraz najważniejsze elementy aktywnego nauczania (organizacja przestrzeni, podtrzymywanie uwagi, wzbudzanie zainteresowania, utrzymywanie dyscypliny, również myślowej).
5. Modele i wzory nauczania-uczenia się (oparte na wzorach behawioralnych, procesualno-poznawczych, uczenia się społecznego, uczenia się całościowego, osobowościowego).
6. Wybrane metody pracy ze studentami (dyskusja panelowa, odgrywanie ról, burza mózgów, obrady okrągłego stołu, studium przypadku, rozwiązywanie problemów, wykład itp.).
7. Kształcenie wielostronne i jego zasady (uczenie się przez przyswajanie i odkrywanie wiedzy, przeżywanie, działanie).
8. Techniki pobudzające kreatywność studentów na zajęciach. Uczenie twórczego myślenia (w zakresie abstrahowania, dokonywania skojarzeń, rozumowania dedukcyjnego i indukcyjnego, metaforyzowania, transformowania).
9. Sztuka prowadzenia dialogu sokratejskiego. Jego rola w myśleniu, nauczaniu i uczeniu się.

10. Sztuka prowadzenia nowoczesnego wykładu z użyciem technologii informacyjnej. Funkcje mediów w procesie kształcenia. Koncepcja kształcenia multimedialnego — istota, walory i warunki realizacji.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł, co zaznaczono już na jego wstępie, prezentuje zbiór dość luźnych refleksji dotyczących nowego, fakultatywnego, ale często wybieranego przez studentów przedmiotu w programie studiów doktoranckich, jakim jest dydaktyka uniwersytecka, obejmująca proces nauczania-uczenia się ludzi dorosłych, którzy zdobywają wiedzę i kwalifikacje na różnych kierunkach studiów.

Jak wielokrotnie wspomniano, nieustabilizowany program tych zajęć nadal nastęrcza wielu trudności i obaw prowadzącym, uczącym studentów otwartej na słuchaczy postawy, cierpliwości, szacunku dla poglądów drugiego człowieka, a co za tym idzie — nienarzucania swojego zdania, wierności poglądom i ideałom, refleksyjności oraz ciągłego uczenia się w związku z nauczaniem innych. Na nauczycielach akademickich, i tych prowadzących zajęcia z dydaktyki, i tych, którzy będą nauczać w przyszłości, spoczywa trudny obowiązek bycia Osobowościami i Indywidualnościami. Tylko one potrafią uczynić środowisko uniwersyteckie atrakcyjne i bogate, dostarczające młodzieży wielu doświadczeń, inspiracji i przeżyć intelektualno-emocjonalnych²⁴ jako twórcy, innowatorzy, elita intelektualna społeczeństwa, a nie — jak to trafnie ujął Andrzej Rozmus we wstępie książki pod swoją redakcją *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego* (Warszawa 2010) — „przeżuwacze cudzych teorii, którzy potrafią je (lepiej lub gorzej) przekazać innym”²⁵.

Dydaktyka uniwersytecka jest zatem bardzo ważnym przedmiotem. Studenci uczestniczący w zajęciach poznają tajniki warsztatu nauczycielskiego, co przyczynia się do podnoszenia jakości prowadzonych na uniwersytetach wykładów, ćwiczeń czy konwersatoriów. Niezrozumiała wydaje się więc jej dotychczasowa nieobecność w programie studiów doktoranckich. Oburza również fakt lekceważenia wiedzy z zakresu dydaktyki ogólnej i szczegółowej przez nauczycieli akademickich, traktowania jej jako dodatkowej i niekoniecznej. Nie będzie zatem przesadą stwierdzenie, że wykładowcy bez przygotowania pedagogicznego nie powinni prowadzić zajęć ze studentami.

²⁴ Zob. Z. Ratajek: *Nauczyciel akademicki...*, s. 39.

²⁵ A. Rozmus: *Po co ta książka? I dla kogo?*. W: *Wykładowca doskonały...*, s. 12—13.

Bibliografia

- Buscaglia L.: *Dziewczyna z piątego rzędu*. W: *Balsam dla duszy nauczyciela, czyli opowiadania, które otworzą serca nauczycieli i ukoją ich dusze, zebrane i spisane przez Jacka Canfielda i Marka Victora Hansena*. Tłum. M. Hermanowska. Poznań 2003.
- X Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski. Wrocław 2004.
- Frankanowski M., Pereświet-Sołtan A. i inni: *Kształcenie studentów w czasach globalizacji i zagrożenia bezrobociem*. <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/11.pdf>.
- Jagięła J.: *Trudny uczeń w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków 2005.
- Kron F.W.: *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Sopot 2012.
- Kurek O.: *Wykładowca i student — role na nowo zdefiniowane*. W: *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*. Red. A. Rozmus. Warszawa 2010.
- Perry R.: *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Tłum. B. Mazur. Warszawa 1997.
- Ratajek Z.: *Nauczyciel akademicki — jego osobowe cechy i profesjonalne mistrzostwo*. W: *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*. Red. E. Sałata. Radom—Warszawa 2005.
- Rozmus A.: *Po co ta książka? I dla kogo?*. W: *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*. Red. A. Rozmus. Warszawa 2010.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych. www.rcl.gov.pl.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. www.rcl.gov.pl.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. www.rcl.gov.pl.
- Sajdak A.: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków 2013.
- Wierzbicka A.: *E-edukacja na uczelniach wyższych — innowacyjne podejście do nauczania*. W: *Dydaktyka XXI wieku — szanse i zagrożenia*. Red. J. Bujak-Lechowicz. Piotrków Trybunalski 2008.