

Anna Krajewska
ORCID: 0000-0001-9347-6160

Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz jego uwarunkowania

Współdziałanie między ludźmi dostarcza bardzo dobrych efektów niezależnie od tego, czy występuje bezpośrednio w szkole, twarzą w twarz, czy pośrednio – w środowisku wirtualnym. Jest bardzo cenne w teorii i praktyce kształcenia, ale również w innych obszarach – w rozwiązywaniu problemów społecznych, ekonomicznych i innych. Współdziałanie w uczeniu się jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju ludzkiego, posiada ugruntowane podstawy teoretyczne, które umożliwiają opis, zrozumienie i prognozowanie występujących tu procesów i problemów, co jest szczególnie ważne dla podejmowanych badań i praktyki edukacyjnej. Badania w tym zakresie podejmowane są w Europie i na świecie od wielu lat i publikowane w literaturze z zakresu psychologii społecznej, poznawczej, rozwojowej, badań społeczno-kulturowych i socjologicznych¹. W literaturze polskiej również zaznaczyła się obecność tej problematyki².

¹ Np. D.W. Johnson, R.T. Johnson, *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2005, t. 131(4), s. 285-358; R.E. Slavin, *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*, „Contemporary Educational Psychology” 1996, t. 21(1), s. 43-69.

² A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2016; H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą czasu*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2002; B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.

Przedmiotem analiz w tym opracowaniu jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia. Niżej przedstawiam zarys teoretycznych podstaw współdziałania dydaktycznego, metodologii badań oraz wyniki działań empirycznych w tym zakresie. Celem analiz jest ustalenie stanu współdziałania dydaktycznego w ocenie nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, jego uwarunkowań oraz sformułowanie wniosków dla praktyki.

Podstawy teoretyczne badań – zarys

Podjęcie badań w zakresie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia wymaga odwołania się do teorii współzależności społecznej, prakseologicznych koncepcji działania i współdziałania, konstruktywistycznych teorii kształcenia skoncentrowanego na studencie, a także i innych. Wskazane teorie były już przedmiotem szczegółowych analiz³, dlatego niżej przedstawiam ich skróconą charakterystykę.

W teorii współzależności społecznej przyjmuje się, że stan współzależności społecznej jest określony przez wzajemne oddziaływania na siebie jednostek, co powoduje określone wyniki⁴. Pozytywna współzależność (współdziałanie) przyczynia się do ułatwienia interakcji i występuje wówczas, kiedy jednostki zachęcają się i ułatwiają sobie wzajemnie podejmowane wysiłki ku osiągnięciu wspólnych celów, a negatywna współzależność (konkurencja/rywalizacja) zwykle skutkuje wzajemnym sprzeciwem, a ich działania hamują podejmowanie wysiłków i osiągnięcie celów przez każdą z nich. Teoria ta akcentuje znaczenie grupowej i indywidualnej odpowiedzialności jednostek, a także ich aktywności w sytuacjach współzależności pozytywnej, we współdziałaniu.

³ A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich...*; A. Krajewska, *Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów ocenie jego uczestników*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska, K. Kowalczyk (red.), *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

⁴ D.W. Johnson, R.T. Johnson, *New Developments in Social Interdependence Theory...*, s. 288-290.

W koncepcjach prakseologicznych przyjmuje się, że współdziałanie jest kooperacją pozytywną, działaniem wielopodmiotowym ukierunkowanym na realizację celów wspólnych lub zgodnych⁵. Współdziałanie wielu podmiotów ze względu na określone ich czynności i cele zachodzi wówczas, jeżeli każdy z tych podmiotów pomaga innemu lub jest wspomagany przez inny z tego grona, przy czym, jeśli wyróżni się w danej grupie współdziałających grupę cząstkową, to zawsze ktoś z jej członków pomaga komuś z członków pozostających poza nią lub jest przez kogoś z nich wspomagany. Jeden podmiot pomaga drugiemu, jeżeli stara się umożliwić lub przynajmniej ułatwić mu osiągnięcie celu, a działania osób współdziałających ze sobą są wzajemnie uwarunkowane. Jednocześnie przyjmuje się, że oceny praktyczne i mieszane współdziałania wartościują jego cechy charakteryzujące sposób i wynik współdziałania, a także współdziałające osoby⁶.

W koncepcjach kształcenia skoncentrowanego na studencie zmienia się rola nauczyciela w procesie kształcenia, jego działania są ukierunkowane na ułatwianie uczenia się studentom, doradzanie, udzielanie im pomocy i wielostronne wspieranie poprzez podmiotowe traktowanie studentów. Zmianie ulega także rola studentów, stają się odpowiedzialni za proces kształcenia na równi z nauczycielem. Student staje się odpowiedzialny przed samym sobą i przed nauczycielem za efekty swojej pracy, za podejmowane działania lub ich zaniechanie. Oczekuje się od niego aktywności, samodzielności i zaangażowania we wspólne działania podejmowane z nauczycielem⁷.

⁵ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975; T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978; J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1978.

⁶ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie...*, s. 365-377.

⁷ Np., E. Nordal i in., *Overview On Student – Centered Learning In Higher Education In Europe: Research Study*, Pascl Project, co-funded by the Lifelong Learning Programme of the European Commission, Brussels, 2015, s. 5-7; A. McCabe, U. Una O'Connor, *Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer*, „Teaching in Higher Education” 2014, t. 19(4); A. Blackie, J.M. Case, J. Jawitz, *Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves*, „Teaching in Higher Education” 2010, t. 15(6).

Podstawy metodologiczne badań – zarys

Metodologia badań była już szczegółowo prezentowana⁸, dlatego niżej przedstawiam jej zarys. Przyjęłam, że współdziałanie dydaktyczne, to system wielopodmiotowych działań złożonych w procesie kształcenia, składający się ze świadomych działań nauczycieli akademickich i studentów ukierunkowanych na wspólne lub zgodne cele – wywoływanie zmian w osobowości kształcących się (uczących się) stosownie do przyjętych wartości i celów, w których swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają, umożliwiają lub ułatwiają przebieg współzależnych faz preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny. Jednocześnie każda z faz systemu współdziałania dydaktycznego zawiera wzajemnie powiązane i uwarunkowane elementy – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz rezultaty. Dlatego współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów to wzajemne udzielanie sobie pomocy, umożliwianie lub ułatwianie świadomie podejmowanych czynności w jego współzależnych fazach i we wzajemnie powiązanych ich elementach.

System współdziałania w fazie preparacji procesu kształcenia warunkuje system współdziałania w jego realizacji, a te oddziałują na system współdziałania w fazie kontroli i oceny, co wpływa na kolejną preparację, realizację itd. System współdziałania charakteryzuje się cyklicznością, powtarzaniem się w przedziale czasu działań i czynności nauczycieli i studentów, a uzyskiwane efekty ze współzależnych faz warunkują jakość kształcenia.

Przyjęłam, że stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w badaniach określają oceny praktyczne i mieszane wartościujące jakość uzyskiwanych efektów w zakresie:

- **celów współdziałania** – poziomu ich skuteczności i użyteczności;
- **współdziałania podmiotów (osób)** – poziomu ich odpowiedzialności (nauczycieli i studentów), poziomu aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów);

⁸ A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich...*; A. Krajewska, *Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów...*

- **przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne i warunki współdziałania** – poziomu ich skuteczności, korzystności, ekonomiczności i racjonalności;
- rezultaty współdziałania – poziomu ich skuteczności i użyteczności;

w fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny procesu kształcenia.

Celem analiz jest ustalenie stanu współdziałania dydaktycznego w ocenie nauczycieli i studentów, jakości uzyskiwanych efektów. Do oceny jakości efektów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia opracowałam trzy skale oszacowań (Współdziałanie Dydaktyczne Nauczycieli i Studentów – WDNiS w Fazie Preparacji, WDNiS w Fazie Realizacji, WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny) identyczne dla nauczycieli i studentów, po 25 pozycji każda. Każda ze skal zawierała twierdzenia dotyczące oceny wymienionych wyżej elementów współdziałania. Po badaniach próbnych i korekcie narzędzi badawczych, wykonałam standaryzację trzech opracowanych skal. Oszacowałam moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji skali w trzech fazach procesu kształcenia dla nauczycieli i studentów oddzielnie⁹. Ponadto wyniki oceny współdziałania dydaktycznego dla każdej z faz procesu kształcenia, oddzielnie dla nauczycieli i studentów zostały znormalizowane poprzez przekształcenie na skale stenowe. W badaniach zasadniczych, przeprowadzonych w latach 2011-2012 uczestniczyło 1166 studentów kierunku pedagogika i 55 nauczycieli z Uniwersytetu Szczecińskiego i Uniwersytetu w Białymstoku.

Analiza wyników badań

Stan współdziałania dydaktycznego warunkuje jego poziom we wzajemnie powiązanych fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny (i ich elementach). Do oceny stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia wykorzystałam trzy skale – S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny. Wynik każdej ze skal zawiera się w przedziale od 25 do 125 punktów. Wysoka suma wyników oznacza wysoki poziom współdziałania nauczycieli i studentów w fazie.

⁹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2002, s. 508.

Ogólna ocena współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w kolejnych fazach procesu kształcenia uwzględnia sumarycznie ocenę poszczególnych, wskazanych wyżej elementów współdziałania. W tabeli 1. przedstawiam charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych uzyskanych przy pomocy wykorzystanych skal przez badanych studentów i nauczycieli.

Tabela 1. Charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny badanych studentów (N = 1166) i nauczycieli (N = 55)

Skala	Badani	Charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych						
		\bar{x}	D	M_e	X_{\min}	X_{\max}	s_x	A_s
S. WDNiS w Fazie Preparacji	Studenci	78,9	85,0	79,0	33	122	14,0	-0,43
	Nauczyciele	84,1	89,0	85,0	58	111	12,8	-0,38
S. WDNiS w Fazie Realizacji	Studenci	85,3	85,5	85,0	39	124	14,3	-0,01
	Nauczyciele	95,6	100,0	99,0	62	120	13,4	-0,32
S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny	Studenci	82,4	88,5	83,0	37	123	14,4	-0,42
	Nauczyciele	92,2	101,5	94,0	60	112	13,6	-0,68

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, D – dominanta, M_e – mediana, X_{\min} – wynik minimalny, X_{\max} – wynik maksymalny, s_x – odchylenie standardowe, A_s – współczynnik asymetrii.

Źródło: badania własne.

Z analizy rezultatów badań S. WDNiS w Fazie Preparacji wynika, że średni wynik studentów ($\bar{x} = 78,9$) był niższy niż nauczycieli ($\bar{x} = 84,1$), a występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($Z_{emp.} = 2,93$, $p < 0,01$). Jednocześnie wyniki studentów są nieco bardziej zróżnicowane ($s_x = 14,0$) niż wśród nauczycieli ($s_x = 12,8$), od względnie bardzo niskich do bardzo wysokich i występują w obszarze zmienności od 33 do 122 punktów, podczas gdy u nauczycieli od 58 do 111 punktów, co wskazuje na brak w tej grupie skrajnie niskich, ale także i wysokich ocen współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji procesu kształcenia. Najczęściej występujący wynik jest wyższy u nauczycieli (D = 89) niż wśród studentów (D = 85). W obu badanych grupach dominanty

sytuują się w górnej części szeregu, w pobliżu wartości środkowych, a rozkłady wyników surowych są zbliżone do normalnego, o lekkiej asymetrii lewostronnej, co świadczy o tym, że zarówno wśród studentów, jak i nauczycieli nieco więcej badanych oceniło współdziałanie dydaktyczne w fazie preparacyjnej wyżej niż wskazują na to wartości średnich arytmetycznych.

Interesujący rozkład wyników surowych uzyskałam w badaniu S. WDNiS w Fazie Realizacji. Średnie arytmetyczne ocen poziomu współdziałania dydaktycznego w obu badanych grupach są tu wyższe niż w fazie preparacji, przy czym tę fazę nauczyciele ocenili zdecydowanie wyżej ($\bar{x} = 95,6$) niż studenci ($\bar{x} = 85,3$), a występujące różnice są także istotne statystycznie ($Z_{emp.} = 5,55$, $p < 0,01$). Występuje tu nieco większe (niż w fazie preparacji) zróżnicowanie ocen dokonanych przez studentów ($s_x = 14,3$), jak i przez nauczycieli ($s_x = 13,4$), jednak przy obszarze zmienności lekko przesuniętych w górną część szeregu (w kierunku ocen wyższych) – od 39 do 124 punktów wśród studentów i od 62 do 120 punktów w grupie nauczycieli. W ocenie współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji, dokonanej przez studentów dominuje wynik 85,8 i jest znacznie niższy niż wśród nauczycieli – 100,0. Podobnie, jak w fazie preparacji obie dominanty znajdują się w górnej części szeregu, w pobliżu wartości środkowych. Rozkład wyników pozyskanych od studentów jest bardzo zbliżony do normalnego ($A_s = -0,01$), a w grupie nauczycieli wykazuje lekką asymetrię lewostronną ($A_s = -0,32$), podobnie jak w fazie preparacji, co oznacza, że nieco więcej nauczycieli oceniło współdziałanie dydaktyczne w fazie realizacji procesu kształcenia wyżej niż wskazuje na to średnia arytmetyczna ($\bar{x} = 95,6$).

Charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych uzyskanych przy pomocy S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny wskazują, że średnie arytmetyczne, zarówno w grupie studentów, jak i nauczycieli są niższe niż w fazie realizacji, ale jednocześnie wyższe niż w fazie preparacji procesu kształcenia. Średnia arytmetyczna ocen w tej fazie, w grupie studentów wynosi 82,4 i tak, jak we wcześniejszych fazach, jest niższa od średniej uzyskanej przez nauczycieli ($\bar{x} = 92,2$), a występujące różnice są istotne statystycznie ($Z_{emp.} = 5,20$, $p < 0,01$). W obu badanych grupach rozproszenie wyników od średniej arytmetycznej, a więc zróżnicowanie ocen poziomu współdziałania dydaktycznego jest względnie największe w fazie kontroli i oceny (w porównaniu do wcześniejszych) i wynosi w grupie studentów 14,4,

a w grupie nauczycieli 13,6. Wyniki ocen studentów występują tu w podobnym obszarze zmienności, jak we wcześniejszych fazach – od 37 do 123, a wśród nauczycieli od 60 do 112, podobnie, jak w fazie preparacji. Jednocześnie analiza wyników surowych w tej fazie wykazuje, że w obu badanych grupach występują najwyższe wartości dominant (w porównaniu do ocen wcześniejszych faz). Wśród studentów dominuje wynik 88,5 i jest niższy od wyniku nauczycieli – 101,5. Podobnie, jak w fazie preparacji i realizacji, obie dominanty znajdują się w górnej części szeregu, w pewnym oddaleniu od wartości środkowych, w kierunku wyników wysokich. Rozkłady wyników surowych w obu badanych próbach są zbliżone do normalnego, o lekkiej asymetrii lewostronnej ($A_s = -0,42$) w grupie studentów i znaczącej ($A_s = -0,68$) wśród nauczycieli, co oznacza, że w obu badanych próbach, a szczególnie w grupie nauczycieli, więcej badanych oceniło współdziałanie dydaktyczne w fazie kontroli i oceny wyżej niż wskazują na to wartości średnich arytmetycznych.

Z analizy charakterystyk liczbowych rozkładu wyników surowych współdziałania dydaktycznego w kolejnych fazach procesu kształcenia wynikają następujące wnioski:

- średnie ocen współdziałania dydaktycznego w grupie studentów są niższe niż wśród nauczycieli we wszystkich fazach procesu kształcenia, a występujące różnice między średnimi są istotne statystycznie;
- najwyższe średnie arytmetyczne ocen współdziałania dydaktycznego wystąpiły wśród badanych w fazie realizacji, a najniższe w preparacji;
- względnie największe zróżnicowanie ocen współdziałania dydaktycznego, ich rozproszenie od średniej arytmetycznej w obu badanych próbach charakteryzuje fazę realizacji procesu kształcenia, względnie najmniejsze preparację;
- rozkłady wyników surowych ocen współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia są zbliżone do normalnego, przy czym względnie największa asymetria lewostronna występuje w wynikach oceny fazy preparacji oraz kontroli i oceny (więcej ocen wyższych od średniej arytmetycznej), a najmniejsza w fazie realizacji.

Wyniki oceny współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów uzyskane przez badanych w fazach procesu kształcenia zostały

znormalizowane poprzez przekształcenie wyników surowych na skalę stenową. Oddzielnie przekształcałam wyniki surowe, uzyskane przez studentów i nauczycieli w badaniach poszczególnymi skalami. W rezultacie wyniki nauczycieli i studentów dotyczące poszczególnych faz procesu kształcenia przy pomocy opracowanych skal zinterpretowałam na trzech poziomach – niskim, przeciętnym i wysokim. Uzyskane rozkłady wyników są zbliżone do normalnego, o lekkim spłaszczeniu. Występują niewielkie różnice między ocenami studentów i nauczycieli. Ogólny stan współdziałania dydaktycznego w kolejnych fazach procesu kształcenia w ocenie około 40% studentów i nauczycieli jest przeciętny, ale jednocześnie po około 30% badanych z obu grup wyraża skrajne oceny – wysoką lub niską. Względnie najniżej – nisko lub przeciętnie – badani ocenili poziom współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, a nieco wyżej w pozostałych.

Interesujące wyniki badań uzyskałam poszukując uwarunkowań oceny współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez nauczycieli i studentów (tabela 2). Jako zmienne warunkujące oceny poziomu współdziałania dydaktycznego przyjąłam cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni, płeć oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni i płeć¹⁰.

Przeprowadzone analizy wykazały, że ocena stanu współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia wyrażona przez studentów jest zależna w stopniu istotnym statystycznie od trybu studiów oraz środowiska uczelni, a związki z pozostałymi zmiennymi okazały się nieistotne. Analiza rozkładu ocen w fazie preparacji procesu kształcenia wykazała, że badani, niezależnie od trybu studiów, w podobnym odsetku ocenili poziom tych relacji. Natomiast zróżnicowanie ocen charakteryzuje fazę realizacji – prawie 40% wysokich ocen współdziałania dydaktycznego w grupie studentów studiów stacjonarnych, a znacznie mniej – 25% wśród badanych ze studiów niestacjonarnych, ale także odpowiednio – 25% i 30% ocen niskich. Okazuje się, że studenci studiów stacjonarnych znacznie wyżej oceniają poziom współdziałania w fazie realizacji procesu kształcenia (związek między zmiennymi jest bardzo istotny statystycznie: $p < 0,001$, $C_{kor} = 0,153$, $N = 1166$). Podobny związek, chociaż słabiej zaznaczony wystąpił między analizowanymi

¹⁰ Oceny wyrażone przez badanych okazały się niezależne od ich płci, dlatego tej zmiennej nie uwzględniłam w tabeli 2.

Tabela 2. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia		
		Preparacja	Realizacja	Kontrola i ocena
		-WDNiSWDNiS +WDNiS	-WDNiSWDNiS +WDNiS	-WDNiSWDNiS +WDNiS
		$p < C_{kor}$	$p < C_{kor}$	$p < C_{kor}$
S	Poziom studiów (I ⁰ , II ⁰)	–	–	–
	Tryb studiów (stacjonarne, niestacjonarne)	–	0,0010,153	0,050,093
	Uczelnia (US, UwB)	0,010,118	0,0010,174	0,050,092
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy (mgr, dr, dr hab.)	0,010,543	0,050,469	0,050,488
	Staż pracy (do 10 lat, 11-20 lat, powyżej 20 lat)	0,010,570	–	0,020,509
	Uczelnia (US, UwB)	–	–	–

* Zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} .

Źródło: badania własne.

zmiennymi w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,093$, $N = 1166$). Wyjaśniając ustalone związki warto zauważyć, że studenci studiów stacjonarnych realizują cały program kształcenia najczęściej przy bezpośrednim udziale nauczycieli, posiadają z nimi regularny i częsty kontakt, co zapewnia lepsze możliwości wzajemnego komunikowania się. Natomiast podstawą studiów niestacjonarnych

jest praca samokształceniowa studenta. Studenci realizują zwykle programy kształcenia o mniejszej liczbie godzin¹¹ i z tego względu kontakty z nauczycielami są względnie rzadsze, mniej systematyczne. Ponadto zakres treści realizowanych podczas wykładów i ćwiczeń często jest obszerniejszy niż na studiach stacjonarnych, co wywołuje presję czasu i nie sprzyja indywidualnym kontaktom i zaspokajaniu wzajemnych potrzeb.

Zmienną warunkującą ocenę współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia jest także środowisko uczelni, w której studiuje badani (tabela 2). Studenci uczelni białostockiej względnie wyżej niż badani z US ocenili poziom wzajemnych relacji z nauczycielami – wzajemnej pomocy i ułatwiania we wszystkich fazach procesu kształcenia. Częściej niż co trzeci badany z tej uczelni wysoko ocenia poziom współdziałania nauczycieli i studentów w fazie preparacji, podczas gdy takich ocen dokonało około 26% badanych ze Szczecina, ale także wśród badanych nisko oceniających co trzeci jest studentem US, a co czwarty studiuje w UwB. Ustalony tu związek jest istotny statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,118$, $N = 1166$). Podobnie w fazie realizacji – ponad 35% badanych z Białegostoku wysoko ocenia poziom wzajemnych relacji z nauczycielami, podczas gdy taką ocenę wyraża rzadziej niż co piąty student ze Szczecina, a występujący związek jest bardzo istotny statystycznie ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,174$, $N = 1166$). Bardzo podobne są także ustalenia w fazie kontroli i oceny procesu dydaktycznego ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,092$, $N = 1166$). W tym kontekście warto zauważyć, że zmienna środowisko uczelni szczególnie akcentuje szeroko rozumiane uwarunkowania zewnętrzne procesu dydaktycznego. Chociaż w obu uczelniach realizowany był proces kształcenia na kierunku pedagogika na podstawie tych samych standardów kształcenia, to jednak obie uczelnie funkcjonują w odmiennych środowiskach społecznych, kulturowych, w regionach o różnym poziomie i warunkach rozwoju ekonomicznego, które to pośrednio oddziałują na funkcjonowanie nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, ich cele, potrzeby i oczekiwania.

W badaniach analizowałam także cechy nauczycieli akademickich jako uwarunkowania ich oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia (tabela 2). Oceny nauczycieli

¹¹ Nie mniej niż 60% godzin dla studiów stacjonarnych.

są zależne w stopniu istotnym statystycznie od tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy, a związki z pozostałymi zmiennymi (płeć, środowisko uczelni) okazały się nieistotne. W preparacji procesu dydaktycznego 80% magistrów oceniło przeciętnie poziom wzajemnej pomocy nauczycieli i studentów, przy braku ocen niskich, podczas gdy około 40% doktorów habilitowanych poziom tych relacji oceniło jako przeciętny lub niski. Podobnie w fazie realizacji, a także w fazie kontroli i oceny. Okazuje się, że im niższą pozycję zajmują nauczyciele w hierarchii akademickiej, tym częściej wyżej oceniają poziom współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia, a ustalone związki są istotne statystycznie – w fazie preparacji ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,543$, $N = 55$), realizacji ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,469$, $N = 55$) oraz w kontroli i ocenie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,488$, $N = 55$). Prawdopodobnie jest to spowodowane tym, że magistrowie w swoim pensum dydaktycznym realizują głównie ćwiczenia i zajęcia warsztatowe, doktorzy także ćwiczenia (czasem wykłady), a więc zajęcia w mniejszych grupach, które stwarzają lepsze warunki do nawiązywania bliższych relacji interpersonalnych. Natomiast doktorzy habilitowani prowadzą głównie wykłady w licznych grupach, co utrudnia kontakty ze studentami, także seminaria, które sprzyjają bliższym relacjom, gdy studenci systematycznie pracują, a o to w praktyce coraz trudniej.

Kolejną zmienną warunkującą oceny poziomu współdziałania dydaktycznego wyrażone przez nauczycieli jest staż pracy. W fazie preparacji nauczyciele o stażu pracy do 10 lat najwyżej ocenili poziom analizowanych relacji – ponad 80% przeciętnie, a pozostali wysoko. Badani o najdłuższym stażu (powyżej 20 lat) wyrazili najwięcej wysokich ocen poziomu współdziałania dydaktycznego – ponad 40%, ale także ponad 30% – niskich. A zatem im krótszy staż pracy tym wyżej nauczyciele oceniają poziom wzajemnej pomocy nauczycieli i studentów w fazie preparacji, a ustalony związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,570$, $N = 55$). Podobnie w fazie kontroli i oceny – nauczyciele o krótszym stażu pracy wysoko oceniają poziom współdziałania dydaktycznego, wraz z upływem lat pracy zmniejsza się odsetek ocen wysokich, a ustalony związek jest istotny statystycznie ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,509$, $N = 55$).

Stwierdzenie występowania związków między badanymi zmiennymi implikuje podjęcie próby ich wyjaśnienia. Ze swobodnych wywiadów i doświadczeń wynika, że młodych nauczycieli rozpoczynających

pracę ze studentami często cechuje bardzo dobre przygotowanie merytoryczne, wielki entuzjazm, silna motywacja do podjęcia nowych obowiązków, życzliwa, pełna empatii i zrozumienia postawa wobec studentów, skutkująca bardzo bliskimi, czasem koleżeńskimi relacjami. Potwierdzają to badania Mariana Śnieżyńskiego, w których tylko 15,9% studentów kierunków pedagogicznych wskazało na dystans i chłód emocjonalny pomiędzy nimi i nauczycielami prowadzącymi ćwiczenia, ale takie odczucie wobec wykładowców wyraziło ponad 53% badanych¹². Jednocześnie nauczyciele o krótkim stażu pracy nie zawsze posiadają wiedzę z zakresu dydaktyki szkoły wyższej, pożądane umiejętności pedagogiczne, a poszukując optymalnego modelu swoich zajęć często przenoszą wzory zachowań w procesie kształcenia od swoich nauczycieli, akceptują i wzbogacają wybrane, inne zaś negują. Podobne spostrzeżenia są rezultatem badań Teresy Bauman: „(...) młody pracownik rozpoczynający zajęcia ze studentami czuje się bezradny, sięga więc (...) do własnych wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, obserwuje także starszych kolegów, czasami szuka pomocy w literaturze (...), bardzo rzadko uczestniczy w kursach, seminariach”¹³.

Analiza uwarunkowań ocen współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w kontekście cech studentów i nauczycieli upoważnia do sformułowania wniosków:

- oceny poziomu współdziałania dydaktycznego wyrażone przez studentów warunkuje środowisko uczelni (studenci z UwB oceniają wyżej) i tryb studiów (studenci studiów stacjonarnych oceniają wyżej (poza fazą preparacji);
- oceny poziomu współdziałania dydaktycznego wyrażone przez nauczycieli warunkuje ich tytuł zawodowy/stopień naukowy (im niższą pozycję zajmują nauczyciele w hierarchii akademickiej, tym częściej oceniają wyżej) i stażu pracy (im krótszy staż, tym wyższe oceny (poza fazą realizacji);
- oceny studentów nie są zależne od poziomu studiów i płci, a oceny nauczycieli od środowiska uczelni i ich płci.

¹² M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 177.

¹³ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 36.

Badania wykazały, że poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ich ocenie jest najczęściej przeciętny, a w opinii co trzeciego badanego – wysoki lub niski, a więc nie może satysfakcjonować. Oznacza to, że w praktyce kształcenia nierzadko występują również takie działania jego uczestników, które nie służą wzajemnemu udzielaniu pomocy, ułatwianiu i umożliwianiu podejmowanej aktywności, ale jednocześnie oddziałują na jakość kształcenia. Występujący stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów nie jest znaczącym czynnikiem warunkującym jakość kształcenia, co wskazuje na potrzebę zmian. Podobne wnioski są rezultatem badań studentów i nauczycieli uniwersytetów w Australii, „dyskusje o jakości kształcenia koncentrują się na programach kształcenia, mniej uwagi poświęca się znaczeniu interakcji nauczyciel-student (...) studenci i nauczyciele powinni postrzegać siebie jako sojuszników, zapewnia to korzyści obu stronom”¹⁴.

Ze względu na powiązanie faz w systemie współdziałania dydaktycznego (i ich elementów) jego poziom w fazach wzajemnie się warunkuje, w preparacji oddziałuje na realizację, a z nich na kontrolę i ocenę, z której ponownie na preparację. Bardzo dobrze przygotowane współdziałanie (działanie) warunkuje bardzo wysokie efekty w jego realizacji, a te z kolei wyznaczają porównywalne w kontroli i ocenie, jak również w potencjalnej, kolejnej preparacji. Jednocześnie słaba preparacja powoduje skromną jakość efektów w realizacji, a te podobne w kontroli i ocenie oraz ewentualnych kolejnych. Dlatego dominujący – przeciętny poziom współdziałania nauczycieli i studentów w preparacji procesu kształcenia powoduje adekwatną jakość wyników i skutkuje podobnie dla jej realizacji, a jednocześnie rezultaty z tych faz implikują efekty kontroli i oceny i uzyskiwaną jakość kształcenia. Podniesienie stanu współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia wymaga wzrostu jego poziomu we współzależnych fazach i w ich wzajemnie powiązanych elementach. Należy podkreślić, że jakość kształcenia warunkują także czynniki zewnętrzne, niezależne od nauczycieli i studentów.

¹⁴ S. Richardson, A. Radloff, *Allies in learning: critical insights into the importance of staff-student interactions in university education*, „Teaching in Higher Education”, 2014, t. 19(6), s. 603.

Spośród czynników warunkujących ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia i jakości kształcenia, szczególnie istotne okazały się w grupie studentów – tryb studiów (studenci studiów stacjonarnych oceniają wyżej, poza preparacją) oraz środowisko uczelni (wyżej oceniają badani z UwB), a wśród nauczycieli ich tytuł zawodowy/stopień naukowy i staż pracy – im niższa pozycja w hierarchii akademickiej, a także im krótszy staż pracy (poza fazą realizacji), tym częściej oceniają wyżej.

Abstract

The aim of the research is to discuss the importance of condition of didactic cooperation in the evaluation of teachers and students in the educational process. In my research, I used three scales designed to study the level of cooperation between teachers and students in each phase of the educational process. In the evaluation of teachers and students, the level of didactic cooperation in subsequent stages of the educational process is often average or low. Analysis has shown that student evaluation is determined by the mode of study and the university environment, while teacher evaluation – by professional title and experience in the profession.

Bibliografia

- Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów*. Raport z badań, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- Blackie A., Case J.M., Jawitz J., *Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves*, „Teaching in Higher Education” 2010, t. 15(6).
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2002.
- Czarniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2002.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2005, t. 131(4), s. 285-358.
- Karolczak-Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- Krajewska A., *Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów w ocenie jego uczestników*, [w:] A. Karpińska,

- W. Wróblewska, K. Kowalczyk (red.), *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Krajewska A., *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2016.
- McCabe A., Una O'Connor U., *Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer*, „Teaching in Higher Education” 2014, t. 19(4).
- Nordal E. et al., *Overview On Student – Centered Learning In Higher Education In Europe: Research Study*, Pascl Project, co-funded by the Lifelong Learning Programme of the European Commission, Brussels 2015.
- Pszczółowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978.
- Richardson S., Radloff A., *Allies in learning: critical insights into the importance of staff-student interactions in university education*, „Teaching in Higher Education” 2014, t. 19(6).
- Slavin R.E., *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*, „Contemporary Educational Psychology” 1996, t. 21(1), s. 43-69.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1978.